

SVE

CLASS.: 371.27

M29613

TOMBO: 623

ENCARNAÇÃO MANZANO

SVE

1410000623



OS REFLEXOS DA FRAGMENTAÇÃO
DO ENSINO EM GRAUS E SÉRIES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA.



Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade Estadual
Paulista - Câmpus de Marília - como exigência
parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Professora Orientadora:
TELMA ANTONIA MARQUES VIEIRA

Marília - S.P. - Brasil
1995

ENCARNAÇÃO MANZANO

***OS REFLEXOS DA FRAGMENTAÇÃO DO
ENSINO EM GRAUS E SÉRIES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA.***

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade Estadual
Paulista - Câmpus de Marília - como exigência
parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Professora Orientadora:

TELMA ANTONIA MARQUES VIEIRA

Marília - S.P. - Brasil



À professora **Drª Telma Antonia Marques Vieira** pela dedicação, competência e responsabilidade profissional com que me orientou;

Ao professor **Dr. Celestino Alves da Silva Júnior** pela tranquilidade transmitida, análise criteriosa e sugestões enriquecedoras para o aprofundamento do assunto trabalhado;

Ao professor **Dr. Iris Barbieri** pela atenção, incentivo e espírito de colaboração sempre presentes no decorrer de todo o trabalho;

Aos amigos da **Fundação Educacional de Votuporanga** pelo apoio e compreensão durante mais esta importante jornada,

À comunidade escolar da **EEPSG. "Prof. Faustino Pedroso"** que acolheu o projeto com o entusiasmo e a disposição de quem acredita na educação e vê na mudança uma de suas grandes possibilidades;

os meus agradecimentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Objeto e perspectiva de análise. 01
2. Considerações teórico-metodológicas. 02
3. Como está organizado o trabalho. 03

PRIMEIRA PARTE

I. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA DE 1º E 2º GRAUS

1. A escolha do problema. 04

II. A QUESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

III. A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO E VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

1. Propósitos de avaliação. 21
2. Euforias da avaliação. 23
3. Instrumentos de avaliação e análise de resultados. 26
4. Compensação de ausências. 32
5. O processo de recuperação. 34

SEGUNDA PARTE

IV. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1. Objetivos da investigação. 37
2. A co-participação de uma unidade escolar: problemas e definições. 37
3. Pessoal envolvido. 40
4. Procedimentos de coleta de dados. 41

TERCEIRA PARTE

V. A UNIDADE ESCOLAR (PERÍODO DE 1991 A 1994)

1. Uma escola de 1º e 2º Graus de Votuporanga - SP. 44
2. Avaliação e Monitoramento da Qualidade da Educação de 1991 a 1993. 47
3. A Unidade Escolar e a co-participação do sistema. 53

VI. O DIÁLOGO COM A EQUIPE ESCOLAR (INTEGRAÇÃO E REFLEXÃO)

1. Discussão do projeto. 57
2. Apresentação de dados para reflexão. 59
3. Tomada de decisões com a participação da equipe: experiência na pesquisa. 63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Objeto e perspectiva de análise. 01
2. Considerações teórico-metodológicas. 02
3. Como está organizado o trabalho. 03

PRIMEIRA PARTE

- I. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA DE 1º E 2º GRAUS.
 1. A escolha do problema. 06
- II. A QUESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR.
- III. A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO E VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR.
 1. Propósitos da avaliação. 21
 2. Enfoques da avaliação. 23
 3. Instrumentos da avaliação e análise de resultados. 26
 4. Compensação de ausências. 32
 5. O processo de recuperação. 34

SEGUNDA PARTE

- IV. DELINEAMENTO DA PESQUISA.
 1. Objetivos da investigação. 37
 2. A co-participação de uma unidade escolar: problemas e definições. 37
 3. Pessoal envolvido. 40
 4. Procedimentos de coleta de dados. 41

TERCEIRA PARTE

- V. A UNIDADE ESCOLAR (PERÍODO DE 1991 A 1994).
 1. Uma Escola de 1º e 2º Graus de Votuporanga - SP. 44
 2. Avaliação e Movimentação de alunos da Unidade Escolar de 1991 a 1993. 47
 3. A Unidade Escolar em 1994 (período durante o qual foi co-participante do projeto). 53
- VI. O DIÁLOGO COM A EQUIPE ESCOLAR (INTERAÇÃO CONTÍNUA).
 1. Discussão do projeto. 62
 2. Apresentação de dados para reflexão. 62
 3. Tomada de decisões com a participação da equipe envolvida na pesquisa. 63



4. Dinâmica da sala de aula. 63
5. Fundamentação teórica. 64
6. Análise e discussão de dados para redirecionamento da investigação. 64
7. Revisão do instrumento de coleta de dados . 64
8. Apresentação dos resultados. 64
- VII. UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.
 1. Elaboração do instrumento de coleta de dados. 66
 2. Treinamento de aplicadores. 66
 3. Aplicação do instrumento em quatro sujeitos para adequações (testagem). 66
 4. Adequação do instrumento após testagem. 66
 5. Forma de aplicação utilizada. 66
 6. Tabulação de dados. 67
- VIII. OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA EM SALA DE AULA.
 1. Registro das aulas observadas. 68
 2. Registro de observações da pesquisadora durante a observação das aulas. 68
 3. Levantamento de dados a partir das observações. 68
 4. Amostragem das aulas observadas: aspectos qualitativos. 69

QUARTA PARTE

- IX. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS VIA QUESTIONÁRIO.
 1. Idade dos sujeitos e as reprovações. 100
 2. Motivos da reprovação segundo os sujeitos. 107
 3. Matérias de que os sujeitos mais gostam. 110
 4. Matérias de que os sujeitos menos gostam. 112
 5. O que os sujeitos gostam de fazer na escola. 113
 6. Importância das notas. 117
 7. O que o resultado das entrevistas revelaram quanto à compreensão das matérias. 126
 8. Mudanças propostas pelos sujeitos para a escola, professores, matérias e avaliação. 132
 9. O que os sujeitos lêem. 137
 10. Como os sujeitos se auto-avaliam. 142
 11. O que os sujeitos fazem quando não estão na escola. 144
 12. Aspirações dos sujeitos quanto à profissão. 147
 13. A participação dos pais ou responsáveis. 149
- X. ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS.
 1. Ciências. 154
 2. Matemática. 155



- 3. Geografia. 159
- 4. História. 160
- 5. Português. 161
- 6. Educação Artística. 161

XI. DISCUSSÃO.

ALGUMAS REFLEXÕES E POSSIBILIDADES. 179

BIBLIOGRAFIA BÁSICA. 179

ANEXOS. 187



RESUMO

Este estudo é resultado da tentativa de melhor compreender os problemas do cotidiano escolar, em específico das relações existentes no processo ensino/aprendizagem, principalmente na quinta série do Ensino de 1º grau. Com a aquiescência e participação do corpo docente, discente e direção, foi desenvolvido um projeto com as quintas séries do ensino de 1º grau, em uma escola de 1º e 2º graus da rede oficial de ensino.

A decisão resultou de uma análise que indicou a quinta série como a que vem apresentando os maiores índices de evasão e repetência da Unidade Escolar, assim como de problemas disciplinares e de aprendizagem.

A forma de pesquisa adotada foi a etnográfica, sendo utilizada, em seu decorrer, a análise de dados obtidos pela aplicação de instrumento de coleta de dados em forma de entrevista individualizada, diálogos e entrevistas informais com docentes, direção e estudantes, além da observação, descrição e interpretação dos dados.

A observação sistemática "in loco" e a análise dos dados coletados incidiram sobre a vivência e o cotidiano das relações existentes no âmbito da escola como um todo, com ênfase na realidade das relações existentes no processo ensino/aprendizagem das classes de quinta série.

Os resultados revelaram aspectos provocadores de reflexões e de mudanças no enfrentamento dos problemas encontrados pela equipe no trabalho escolar. Apesar das limitações do campo utilizado para o presente estudo, os resultados podem constituir-se em uma contribuição para outras instituições pela generalidade dos problemas abordados, e que, por serem comuns, nem sempre são adotados como objeto para pesquisas. Constituem também um indicador da necessidade do exercício da autocritica, da mudança de postura dos profissionais da educação, da aceitação de novos paradigmas dentro do processo ensino/aprendizagem, além de oferecerem algumas possibilidades viáveis no sentido de se evitar desperdícios e implementar maior dinâmica no sistema do ensino, neste final de século e início de milênio.



ABSTRACT

This study is the result of an attempt at better understanding our daily school problems, particularly the relations which exist in the learning/teaching process, mainly in the 5th grade of Junior High School. With the compliance and participation of both teachers and students and the school director, a project was carried out which involved all the 5th grades of a Junior High and High School belonging to the public teaching system.

Such a decision resulted from an analysis which indicated that the 5th grade is the one that has been presenting the highest rates of failure and quitting, as well as problems of discipline and learning.

The approach adopted for the research was the ethnological one, and, during its development, it was used the analysis of data obtained by the application of a data collecting device in the form of personal interviews, dialogues and informal interviews with teachers, director and students, besides the observation, description and interpretation of data.

The systematic observation "in loco" and the analysis of the collected data focused on the living and daily occurrences of the relations which exist within the school as a whole, with an emphasis on the reality of the relations which exist in the teaching/learning process in the 5th grade classes.

The results revealed provoking aspects which lead to reflections and changes concerning the facing of the problems found by the research team in the school work. In spite of the limitations of the field used in the present study, the results may constitute a contribution to other teaching institutions due to the generality of the problems taken into consideration, which, being common, are not always adopted as a subject for research. They also constitute an indicator to the need of exercising autocriticism, of changing of posture on the part of the education professionals, of accepting new paradigms within the teaching/learning process, besides their offering some feasible possibilities in the sense of avoiding waste and implementing more dynamism in the teaching system in the end of this century and beginning of a new millennium.



INTRODUÇÃO

1. Objeto e perspectiva de análise.

Os altos índices de estudantes que se perdem durante o trajeto entre as séries iniciais de escolaridade e as séries finais do primeiro e do segundo grau, que se juntam aos jovens e crianças que nem mesmo têm tido acesso aos bancos escolares, formam um exército de indivíduos frustrados e desgastados social e psicologicamente. Essa situação gera insatisfação nos profissionais da educação, observando-se um certo desestímulo desses profissionais na busca de novas formas e procedimentos capazes de transformar a educação em mola geradora de fronteiras com resultados altamente positivos.

Cada estudante que se perde nessa caminhada, frustrado e desgastado, transforma-se em ônus para a nação, pois deixa de lhe oferecer contribuições nos vários campos do conhecimento e da ciência, sendo canalizado para empreendimentos outros que não a criatividade e a satisfação pessoal. Engrossadas as fileiras dos insatisfeitos, raramente vemos pessoas realizadas com o que fazem e felizes com o seu trabalho, não sendo raro encontrar-se muitas delas exercendo funções não vinculadas à sua formação. Importante perguntar, até que ponto a educação tem buscado ensinar, sem preocupar-se em frustrar? É a escola uma instituição que se coloca como mais um espaço propiciador de condições favoráveis para que o conhecimento aconteça de forma natural, acomodando-se ao indivíduo, sem traumas ou imposições? Como o Estado tem direcionado esforços à questão da qualidade de ensino, evasão e retenção escolares? Quais as repercussões dos baixos índices de estudantes que conseguem chegar aos estudos de nível superior?

Talvez a relevância social esteja exatamente em fazer da escola esse espaço aberto para a geração de novos conhecimentos e desenvolvimento da cultura, com o objetivo de tornar o homem mais pleno, mais produtivo e, portanto, mais feliz. A sociedade, através desses cidadãos, haveria de se transformar ao transformá-los também em cidadãos conscientes e seguros de sua verdadeira função social.

O presente estudo terá, como foco de investigação, os possíveis prejuízos causados ao desenvolvimento do aluno como um todo no contexto social, conseqüentes dos cortes arbitrários e interrupções existentes no sistema curricular das Escolas de 1º e 2º Graus.

Com esse objetivo tentaremos desvendar, através de investigação e pesquisa, os momentos causadores de insatisfação dos estudantes e professores, utilizando instrumentos de coleta de dados e, a partir deles, buscar alternativas que tentem excluir procedimentos

convencionais considerados inadequados, diante das recentes informações resultantes da pesquisa educacional.

2. Considerações teórico-metodológicas.

Conforme ROCKWELL (1987), a pesquisa etnográfica coloca-se como um método de investigação social que se caracteriza como uma forma singular de construção do conhecimento. A origem antropológica não restringiu a evolução da etnologia, que, transpondo a sua própria origem em direção às Ciências Sociais e Humanas, evoluiu de uma concepção de “cronista do mundo” e do estudo de “sociedades ágrafas”, para o estudo da “nossa vida cotidiana”.

Dessa forma, o pesquisador educacional precisa se distanciar do que lhe é familiar e próximo para poder lançar um olhar crítico em relação à realidade que o cerca.

Isso significa, segundo GEERTZ, buscar, a partir de uma “descrição densa”, as significações implícitas nos fatos, nos gestos, nos símbolos e nas práticas, registrando-se aspectos não documentados e dando-se a expressão ao que não é dito, significado ao emergente, enfim, ler nas entrelinhas.

Para HAMMERLEY e ATKINSON (1983), a reflexão contínua na investigação e a explicitação dos sentimentos, das crenças e dos valores do pesquisador são importantes para se entender a interpretação etnográfica.

Em que pesem as divergências quanto à pesquisa etnográfica, existem alguns pontos comuns entre os autores. Dentre eles podem ser citados: o de fazer parte de uma abordagem qualitativa da pesquisa; o de necessitar de pesquisa de campo; o de incorporar a pesquisa do pesquisador e o de ter como ponto de partida o cotidiano.

Ao sugerir que a definição da etnologia seja elaborada em seus próprios termos, ROCKWELL (1987) a reconhece como produto das perspectivas teórico-sociais do pesquisador, assim como das potencialidades teóricas e práticas da própria metodologia.

Assim, a visão do pesquisador se orienta e o seu conhecimento se constrói, de acordo com a perspectiva teórica, a partir da observação da realidade.

A pesquisa etnográfica oferece, portanto, a possibilidade de recuperar o particular, o local, o significado dado pelos sujeitos, localizando-os socialmente. A partir da história da realidade não documentada e implícita, é possível buscar a construção de sua história real, hipotetizando-se sua transformação.

Ao adotarmos a perspectiva de que a teoria está

intrinsecamente ligada à prática, a trajetória percorrida pela pesquisa se fará nas diferentes etapas de observação, descrição, análise e interpretação.

A escolha de referenciais, objeto a ser investigado e procedimentos orientou-se pela teoria.

Na investigação científica em que a concepção de conhecimento não decorre diretamente do trabalho de campo, mas também de um trabalho de análise e interpretação, é que encontramos a possibilidade de construção do conhecimento pelo inter-relacionamento dos dados coletados com o contexto sócio-econômico, resultando a objetividade, mais de um trabalho teórico e interpretativo, do que positivamente dos dados coletados.

A análise se fará ao mesmo tempo que o processo de observação e coleta de dados, favorecendo a construção de categorias mais concretas e próximas da realidade, conforme o avanço do processo de investigação, permitindo redefinições contínuas tanto do objeto como dos procedimentos utilizados.

3. Como está organizado o trabalho.

O presente estudo será organizado em quatro partes. Na PRIMEIRA PARTE, procuraremos delinear a organização do trabalho na escola de 1º e 2º graus de forma genérica (item I). Em seguida, merecerão ênfase duas questões importantes, consideradas pertinentes ao estudo, tendo em vista o trabalho pedagógico que se realiza na unidade escolar e os critérios utilizados para a avaliação do desempenho tanto dos docentes como dos discentes, à luz da legislação vigente. A questão do currículo escolar e suas implicações na visão de alguns estudiosos do assunto (item II), e a questão da avaliação e verificação do rendimento escolar que será trabalhada dentro da realidade legal em consonância com a prática escolar (item III).

A SEGUNDA PARTE terá como foco um delineamento da pesquisa, sendo colocados os objetivos, a forma de trabalho, assim como o pessoal envolvido, procedimentos de coleta de dados e análise de dados (item IV).

A unidade escolar terá espaço na TERCEIRA PARTE, quando buscaremos apresentá-la ao leitor, tornando-a conhecida principalmente no que tange aos resultados obtidos no período de 1991 a 1994 (item V), e dando destaque ao problema central do estudo e período em que houve a co-participação da escola no desenvolvimento do projeto da pesquisa. Ainda nessa parte, incluiremos o diálogo com a equipe escolar e os caminhos percorridos no decorrer da investigação (item VI), assim como forma de utilização dos instrumentos de coleta de

dados (item VII) e de observação sistemática realizada nas classes (item VIII).

A QUARTA PARTE, desdobrada em dois itens, será dedicada à análise dos dados, sendo analisados os dados coletados através de questionários em forma de entrevista (item IX), e à análise das aulas observadas (item X).

A partir da DISCUSSÃO dos dados, serão feitas reflexões e colocadas algumas possibilidades, delas brotadas.

PRIMEIRA PARTE



I. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA DE 1º E 2º GRAUS.

1. A escolha do problema.

Os problemas na área da educação são muitos e as tentativas de solução, embora tímidas, têm buscado, em nome da qualidade de ensino, através do desenvolvimento de projetos e de reformas, solucioná-los sem sucesso.

Dentre os problemas, destacamos para investigação, como a estrutura e o funcionamento das escolas do sistema de ensino, em específico, o adotado no Estado de São Paulo, têm dificultado as relações existentes nas escolas de 1º e 2º Graus. Relações estas criadas pela forma de organização das classes, elaboração de horários, admissão de professores, distribuição das classes nos turnos, dentre outras.

Sabemos que qualquer organização, por mais simples que possa ser, pressupõe imposições e certo grau de coerção. Mas sabemos também que existem formas de organização onde as relações podem ser facilitadas ou dificultadas, dependendo do nível de rigidez imposto e das teorias administrativas adotadas.

A adoção de um sistema seriado, com objetivos democráticos declarados, mas não democráticos de fato, ao indicar para a grande seletividade, tem deixado pelo caminho um grande número de brasileiros sem condições de escolarização, aumentando o índice de analfabetos, que se junta ao dos analfabetos escolarizados, em virtude da ineficácia dos currículos escolares aliada a outros problemas enfrentados pela educação brasileira.

No período que antecedeu a Lei Federal nº 5692/71, o Sistema Escolar Brasileiro possuía a seguinte estrutura:

a. Um ENSINO PRIMÁRIO ministrado nos antigos grupos escolares, cuja finalidade era a de oferecer educação fundamental e básica para o povo. Tinha uma duração de quatro séries anuais, podendo em locais onde houvesse condições, atingir até a sexta série. A quinta série era equivalente ao Curso de Admissão e a sexta série à primeira série ginásial.

b. Um ENSINO MÉDIO subdividido em dois ciclos estruturados da seguinte maneira: o primeiro ciclo (ginásial) com quatro séries anuais e o segundo ciclo (colegial) com três ou quatro séries. O segundo ciclo (colegial) era subdividido em ramos: um secundário e outro técnico-profissional. Neste ciclo manifestava-se o dualismo, herança da educação nacional, pela caracterização dos objetivos a que se propunham esses ramos. O SECUNDÁRIO (clássico e científico) destinava-se ao preparo para o curso superior, ou seja, ao preparo da elite social nacional, através de um ensino acadêmico (propedêutico). O TÉCNICO-PROFISSIONAL destinava-se à formação de mão-de-obra, portanto, voltava-se para a formação da classe trabalhadora.

As portas do Ensino Superior só se abriam para os alunos do ramo secundário, pois os estudantes que faziam os cursos técnicos-profissionais não podiam continuar estudos, a não ser em cursos específicos. Mesmo com a equivalência de estudos para efeito de continuidade, dificilmente o estudante conseguia chegar ao curso superior, pois as disciplinas exigidas estavam mais

próximas das disciplinas do ensino secundário que das do ensino técnico-profissional.

Os alunos submetiam-se a exames de adaptação, que eram elaborados com conteúdos desenvolvidos no ensino secundário, não conseguindo, portanto, a aprovação. Esses exames eram feitos em escolas oficiais determinadas para esse fim. Com relação ao aspecto administrativo, a dualidade também se fazia presente. As escolas secundárias acadêmicas e superiores estavam subordinadas ao controle federal, enquanto as escolas primárias e vocacionais (reduzidas às Escolas Normais), estavam subordinadas ao controle estadual.

Com a Reforma de Ensino de 1971 (Lei Federal nº 5692), cujas diretrizes e bases tiveram suas raízes na Reforma Universitária de 1968 (Lei Federal nº 5540) delineou-se um conjunto mais harmonioso de normas. As escolas PRIMÁRIA e MÉDIA tornaram-se mais solidárias (em tese), não se observando ramos de ensino, assim como as barreiras claras existentes até então entre as escolas Primária e Secundária, Secundária e Técnico-Profissional e, entre estas e o Ensino Superior.

O Governo Federal passou a estabelecer as normas para todas as escolas em nível de diretrizes e bases, assim como a regulamentação básica comum. O Governo Estadual passou a legislar com base na legislação geral (Lei Federal nº 5692/71), para a partir daí proceder a sua complementação e enriquecimento.

A partir da Lei Federal nº 5692/71, o 1º Grau passou a ser ministrado em oito séries anuais, o de 2º Grau em três ou quatro séries anuais e o Superior com número variável de séries.

Em 1984, o Estado de São Paulo, com base no Artigo 104 da Lei nº 4024/61, procede outra experiência no ensino de 1º Grau, onde as duas primeiras séries passam a ter a denominação de Ciclo Básico, trazendo, em seu bojo, uma visão mais realista do aluno em relação ao sistema escolar. Essa experiência tem como objetivo a diminuição dos índices de repetência e de evasão nas séries iniciais, assim como uma nova proposta de alfabetização.

Em 1992, com a implantação das Escolas-Padrão, o mesmo Estado tenta uma reformulação também no 2º grau, nos cursos de formação de professores, tentativa que não chegou a ser concretizada.

A estrutura geral do ensino regular no Brasil antes de 1971 e após a Reforma pode ser melhor visualizada no esquema elaborado na folha seguinte, que se torna um dado importante por deixar clara a intenção de dificultar o acesso, a permanência e a continuidade de estudos pela população estudantil. Antes de 1971, o exame de Admissão era o obstáculo para se ter acesso ao nível médio. Dentro do nível médio, outra barreira se erguia para evitar a entrada de alunos no ensino médio secundário. A barreira maior que persiste até hoje é a do vestibular, que separa a grande massa estudantil das universidades públicas e também particulares.

Além desses paredões, as séries eram e continuam sendo obstáculos anuais para a continuidade de estudos. Muitos obstáculos se tornam

ESTRUTURA GERAL DO ENSINO REGULAR NO BRASIL

ANTES DA REFORMA DE 1971	
ENSINO SUPERIOR	*Duração variável, conforme o curso. *Profissões de nível superior.

Vestibular

APÓS A REFORMA DO ENSINO DE 1971 (LEI 5692/71)	
ENSINO SUPERIOR	*Duração variável, conforme o curso. *Profissões de nível superior.

Vestibular

ENSINO FUNDAMENTAL	1º CICLO-GRATINÁRIO	4ª	6ª	Vestibular			
	3ª	Secundário		Comercial	Agro-Ecológica	Industria	Normal
	2ª	Comercial		Agro-Ecológica	Industria	Normal	Outros
	1ª	Comercial		Agro-Ecológica	Industria	Normal	Outros
ENSINO MÉDIO	2º CICLO-COLÉGIO	4ª	6ª	Vestibular			
	3ª	Secundário		Comercial	Agro-Ecológica	Industria	Normal
	2ª	Comercial		Agro-Ecológica	Industria	Normal	Outros
	1ª	Comercial		Agro-Ecológica	Industria	Normal	Outros

5ª - Admissão

ENSINO	PRIMÁRIO	4ª	Grupo Escolar
		3ª	
		2ª	
		1ª	
Educação Pré-Primária			
- Jardins de Infância			
- Escolas Maternais			

2ª	Ensino de 2º Grau
2ª	- Duração de 3 a 4 séries anuais, conforme a Habilitação
1ª	(*)
8ª	Ensino de 1º Grau
7ª	- Nas séries terminais (5ª a 8ª) predominância da educação geral (Parte Comum) + Parte Diversificada.
6ª	
5ª	- Nas séries iniciais exclusivamente educação geral (Parte Comum)
4ª	
3ª	
2ª	
1ª	
Educação Pré-Escolar	
- Jardins de Infância	
- Escolas Maternais	
- Instituições Equivalentes	

(*) Provas Classificadoras, em caso do nº de vagas ser menor que o nº de candidatos.

intransponíveis pela rigidez e exigências das escolas (uniformes, material escolar, requisitos mínimos, provões, ...).

A partir de 1971, o exame de Admissão, que já começara a ser ignorado por algumas instituições particulares ainda que timidamente desde 1961, tem sua extinção consolidada de vez.. A equivalência também desaparece. As escolas no entanto não conseguem se livrar do fantasma da seleção. São criados novos pontos de estrangulamento e novas formas de dificultar, de forma simulada, o acesso e permanência das crianças de classes menos favorecidas aos bancos escolares.

Até aqui, as colocações evidenciaram um sistema de ensino truncado, com currículos pobres, organizados e articulados de maneira inadequada por profissionais produzidos por um sistema de ensino com os mesmos vícios, de pouca qualidade e ineficaz, atendendo mais aos interesses da equipe escolar que da própria comunidade escolar.

O desenvolvimento dos currículos ocorre a revelia do desenvolvimento dos estudantes, criando formas ilusórias de avaliação, que polarizadas, tiram de foco o que é essencial na vida escolar: ensinar para que os alunos aprendam.

Não há aproveitamento dos períodos de transição (intermediários) do desenvolvimento, com conseqüências prejudiciais aos alunos, ao sistema e ao processo educacional brasileiro.

Os títulos e sistema de notas (menções) não correspondem a verdadeira realidade vivenciada pelo aluno. A apropriação de conhecimentos pelos alunos mostram resultados não fidedignos e de validação duvidosa pela aplicação de instrumentos de avaliação construídos de forma leiga e ultrapassada.

O sistema de correção, sem critérios estabelecidos previamente dá margem a injustiças e subjetividades, constituindo-se em um criador de conflitos dentro das relações humanas das instituições.

Quanto a estrutura, a idéia de integração vertical e horizontal não se concretiza e na prática, a harmonia entre ensino e fases do desenvolvimento não passa de um arremedo.

Como se não bastassem as divisões legais refletindo motivos sócio-econômicos e estratificação social, ou seja, a divisão em graus e séries, há ainda divisões semestrais, bimestrais, mensais e até semanais, interrompendo o processo e criando obstáculos ao desenvolvimento dos estudantes e sua escalada aos patamares mais elevados de ensino.

As interrupções também se apresentam no decorrer das aulas evidenciando uma fragmentação que permeia todo o processo de ensino, com conseqüências na aprendizagem.

II. A QUESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR.

YOUNG (1975), citado por MOREIRA (1990) coloca duas concepções contrastantes de currículo:

1. O CURRÍCULO DE FATO que entende a educação como transmissão cultural e como socialização em determinados valores e habilidades; como um conjunto de conhecimentos objetivos, socialmente prescritos, externos ao aluno, prontos a serem adquiridos; entende o papel do professor como o de transmitir conhecimentos produzidos por outros e inculcar valores preestabelecidos; abstrai o conhecimento dos homens que historicamente o criam e dos professores e alunos aos quais se destina; ea valoriza a disciplina como forma mais adequada de organização do conhecimento escolar.

2. O CURRÍCULO COMO PRÁTICA que entende a educação como atividade prática que ocorre através da interação humana, cujo fim é propiciar ao aprendiz a possibilidade de atribuir significados à sua vida e ao mundo; considera o conhecimento como uma construção social, ou seja, como produto do engajamento ativo dos homens na história e suas tentativas de organizar suas relações com a natureza e com outros homens; entende o currículo como uma seleção arbitrária, feita pelos que detêm o poder, de um universo mais amplo de possibilidades (e não como um conjunto de conhecimentos essenciais eternos, atemporais e desligados da realidade social dos homens que os escolhem); coloca responsabilidade de professor e alunos pelo que sabem, negociam, trocam e criam quando trabalham juntos, o que significa exigir que eles se reconheçam como autores de seus próprios discursos e questionem os pressupostos que norteiam suas práticas; rejeita o isolamento normalmente existente entre as disciplinas escolares e defende uma abordagem mais integrada do conhecimento curricular.

YOUNG delineou os princípios básicos de uma terceira concepção de currículo, onde enfatiza

a necessidade de que pessoas não ligadas às escolas sejam envolvidas nas ações de professores e alunos para que estas se tornem uma possibilidade real de luta pela emancipação do homem. Realça a importância de que as ações de professores e alunos não fiquem apenas no cenário educacional onde acontecem, articulando-se com estratégias e lutas mais amplas. É importante que se criem, no interior da escola, conteúdos novos que correspondam a uma representação cultural prévia de um futuro melhor. Para isso é essencial que professores e alunos façam um exame crítico do conhecimento que trazem para a escola. (1).

Ainda YOUNG (1988) acentua que um diálogo mais caloroso entre as comunidades das disciplinas teóricas e as comunidades das disciplinas práticas, bem como os adeptos das diferentes tendências e orientações das disciplinas pedagógicas, poderiam ajudar na superação de falhas curriculares.

TOMAZ TADEU DA SILVA (1992) declara não acreditar "que se possa pensar num currículo progressista ou crítico em termos absolutos e abstratos. Ao invés disso, devemos pensar em formas e variedades de currículos críticos e progressistas, os quais surgiram e vão surgir a partir do encontro de educadores, estudantes e das outras pessoas envolvidas na educação com as situações concretas e suas lutas específicas. As teorias podem ajudar a iluminar as múltiplas experiências, como resultados de elaborações e de práticas educacionais passadas. É no encontro da teoria com a história que reside a esperança de uma educação e de uma sociedade mais democrática.(2).

(1). MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Escola, currículo e a construção do conhecimento. IN: *Escola Básica*. Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1990.

(2). SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

O mesmo autor também discute a questão do currículo explícito e do currículo oculto, chamando a atenção sobre o poder do currículo oculto de maneira a alertar para que as propriedades desse currículo sejam utilizadas de forma positiva.

Ao estudar a questão curricular do ponto de vista ideológico, APPLE (1982) coloca a estruturação do conhecimento e do símbolo nas instituições educacionais como estando relacionada intimamente aos princípios de controle social e cultural de determinada sociedade. Preocupa-se ainda com a análise das escolas, enquanto instituições sociais de preservação e distribuição cultural, enquanto produção e reprodução de consciências que permitem a manutenção do controle social onde grupos dominantes recorrem a mecanismos de dominação. Essa questão indica para a necessidade de um exame da relação entre a dominação econômica e a dominação cultural. Ao analisar a pseudo neutralidade do modelo tecnicista, APPLE (1.989) coloca que : “ Durante a maior parte deste século a educação em geral, a área do currículo em particular, têm dedicado uma boa dose de sua energia à busca de uma coisa específica: um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação educacionais. Em grande parte, isto tem se reduzido a tentativas de criar o método mais eficiente de elaboração de currículos. Não precisamos mais do que descrever a história interna das tradições dominantes na área - desde Thorndike, Bobbitt e Charters nos primeiros anos do século vinte até Tyler, incluindo mesmo os mais vulgares behavioristas e gerenciadores de sistemas instrucionais dos dias de hoje - para começar a nos dar conta de quanto esta ênfase no método não tem ocorrido sem conseqüências. Ao mesmo tempo que a racionalidade processo/produto crescia, o fato de que a educação é, do começo ao fim, um empreendimento político, perdia importância. (...) o fato de que os métodos que empregávamos tinham suas raízes nas tentativas da indústria para controlar os trabalhadores e aumentar a produtividade, nos movimentos de eugenia popular e em grupos com interesses particulares de classe, era obscurecido pela carência extrema de uma visão histórica na área. Ao mesmo tempo, parecíamos supor que o desenvolvimento deste método supostamente neutro eliminaria a necessidade de lidar com a seguinte questão: o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido pelas escolas? (...) podemos analisar as escolas e nossas ações em relação a elas de duas formas: primeiramente, como uma forma de melhoria e de resolução de problemas através dos quais ajudamos estudantes particulares a progredirem; e, em segundo lugar, numa escala muito mais ampla, detectando quais são os padrões que se formam em relação aos tipos de pessoas que conseguem progredir e quais são os resultados latentes da instituição. Esses padrões e resultados sociais mais amplos podem nos dizer muito sobre como a escola funciona no processo de reprodução, uma função que tem tudo para ficar oculta se dermos prioridade demasiada a nossos atos individuais de ajuda”(APPLE, 1.989, p. 28-30).

O mesmo autor coloca ainda que:

“ É importante questionar dois aspectos do currículo. O primeiro diz respeito ao próprio conteúdo. Qual é esse conteúdo? E de forma igualmente importante: o que não faz parte desse conteúdo? Nas palavras de Macherey,

questionamos, assim, os silêncios de um texto para descobrir quais os interesses ideológicos em funcionamento. (...) O segundo aspecto a ser examinado é a forma. De que modo o conteúdo, a cultura formal é reunida? O que está ocorrendo ao nível da própria organização do conhecimento?. (...) A maior parte das atividades pedagógicas, curriculares e avaliativas mais importantes é planejada de tal modo que os alunos interagem com o professor apenas individualmente, não uns com os outros (exceto durante os "recreios"). O professor "gerencia" o sistema. Isto tanto aumenta a eficiência quanto facilita a disciplina. Poderíamos perguntar: o que há de errado nisso? Não é essa a pergunta a ser feita se estamos interessados na reprodução ideológica e em como a escola reage à crise. Uma pergunta mais adequada é: qual é a codificação presente no material? Como esse material organiza nossas experiências sob formas similares ao processo de consumo individual e passivo de bens de serviço pré-especificados, os quais foram submetidos à lógica da mercantilização, tão necessária para a continua acumulação do capital? (APPLE, 1.989, p.46).

DOMINGUES (1986) trabalhou três enfoques na construção do currículo, estando cada um deles relacionado a cada tipo de conjunto dimensão da vida humana: Enfoque **Empírico/Analítico**, com base no conjunto *Trabalho/Técnica*; Enfoque **Histórico/Hermenêutico**, com base no conjunto *Linguagem/Consenso* e Enfoque **Praxiológico**, com base no conjunto *Poder/Emancipação*.

O primeiro tem como fundamentos epistemológicos a hipótese ontológica de um mundo permanente estruturado e a primazia do método, caracterizado por um rigor que sacrifica a realidade em função da lógica sobre o objeto. Nesse enfoque há uma aceitação prévia da neutralidade científica e a objetividade resulta do rigor metodológico. O acesso aos fatos se faz pela observação do comportamento.

No segundo enfoque, a objetividade decorre do consenso de intersubjetividade, conseqüente da interação social. Neste enfoque, o acesso ao fato se faz pela compreensão de símbolos criados pelas pessoas para comunicar significados e interpretações dos acontecimentos do cotidiano.

O terceiro enfoque rompe com os dois anteriores, procurando captar a realidade a partir do estabelecimento de uma relação dialética entre sujeito e objeto. Caracteriza-se pela apresentação de categorias fundamentais como: Historicidade, Processo, Transformação Social, Conflito Social, Conteúdo e Forma, indissociáveis, onde o conteúdo é dado pelo conjunto de elementos e processos que formam o objeto ou fenômeno dado e a organização do conteúdo define a forma. Apesar de na relação dialética entre conteúdo e forma, o conteúdo ter um papel determinante, a forma goza de certa autonomia, podendo, em determinadas circunstâncias, atrasar ou acelerar o desenvolvimento. Mesmo o conteúdo tendendo a mudanças e a forma à estabilidade, ambos não são excludentes e convivem mutuamente. A mediação pode ser definida como o "estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário" (BOTTMORE, 1988). Para MARX, a aquisição do conhecimento se dá através de várias e sucessivas mediações (LEFEBVRE, 1979).

“O currículo enquanto rol de conhecimentos transmitidos pelo professor aos alunos, funciona como uma instância mediadora entre o saber produzido e os alunos” (3), isto é, SUJEITO/OBJETO (onde o sujeito e o objeto possuem uma existência real e objetiva, ao mesmo tempo que interagem um com o outro”(4).

A partir dos enfoques anteriores, foram estabelecidos três paradigmas: **Técnico-Linear, Circular-Consensual e Dinâmico-Dialógico.**

O paradigma **Técnico-Linear** surgiu em 1918 com JOHN FRANKLIN BOBBIT, com a publicação da obra “The Curriculum”. Influenciado por TAYLOR, colocava o currículo como **“aquele conjunto ou série de cousas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta.”** Fazia uma analogia do processo educacional com o industrial, com base em Taylor, levantando dois fins básicos na construção curricular: 1. Preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida; 2. Basear o conteúdo curricular numa análise de funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica em que devem ser desempenhadas.

O modelo Técnico-Linear tem como fundamento os princípios de **controle, predição e mensuração**, e os aspectos políticos inerentes a qualquer modelo curricular são traduzidos em problemas técnicos.

TYLER (1949) e TABA (1974) aperfeiçoaram o modelo de BOBBIT (1918), que exerceu influência na construção dos currículos no Brasil. Apesar da maior ênfase dada por TABA à questão cultural, ambos têm como comando a racionalidade técnica. Para TABA (1974), a cultura e a sociedade, o processo de aprendizagem e a natureza do conhecimento e as características específicas de cada disciplina são fontes que fornecem o esboço geral para o currículo, que, segundo a autora, inclui:

- a. Diagnóstico de necessidades;
- b. Formulação de objetivos;
- c. Seleção de conteúdos;
- d. Organização de conteúdos;
- e. Seleção das atividades de aprendizagem;
- f. Organização das atividades de aprendizagem;
- g. Determinação do que vai se avaliar e as maneiras e meios de fazê-lo (5).

Esse esboço assemelha-se ao esquema de TYLER que tem duas preocupações básicas: 1. Definir os elementos relevantes ou variáveis envolvidos no currículo; 2. Criar um sistema de tomada de decisões para o desenvolvimento do currículo.

A partir de 1970, o modelo de TYLER passou por aperfeiçoamentos, sendo-lhe incorporada a Teoria dos Sistemas. Baseado em TYLER, JAMES POPHAM e EVA BAKER (1970), estabeleceu os seguintes passos:

(3). FILHO, João Cardoso Palma. *Educação Pública: tendências e desafios*. São Paulo. Editora Cered, 1.990.

(4). DOMINGUES, José Luiz. “Interesses Humanos e Paradigma Curricular”. *Revista Brasileira Pedagógica*. 67 (156): 351-66. Maio/Agost/86. Brasília.

(5). TABA, Hilda. *Elaboracion del currículo: teoria y prática*. Tradução de Rosa Albert. Buenos Aires: Troquel, 1974.

- a. Os objetivos educacionais a serem atingidos devem ser identificados com o desempenho dos alunos;
- b. As decisões de planejamento devem ser tomadas conforme "inputs" definidos;
- c. O conjunto de estratégias alternativas deve ser pensado;
- d. As medidas de avaliação devem ser planejadas para verificar se os objetivos instrucionais foram atingidos.

O paradigma Circular-Consensual preocupa-se em trabalhar com a dimensão humana da linguagem. As categorias que a racionalidade hermenêutica confere a esse paradigma são a apropriação, a intencionalidade e intersubjetividades.

Como argumenta GIROUX: "a racionalidade hermenêutica é sensível à noção de que, através do uso da linguagem e do pensamento, os seres humanos opostamente produzem significados bem como interpretam o mundo em que se encontram."(6).

A construção curricular feita nos termos do paradigma circular-consensual, dentro de um enfoque Histórico/Hermenêutico é centrada "nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas."(7)

As discussões em sala de aula são tomadas de modo coletivo e a participação de todos é imprescindível. A crítica normalmente feita a esse paradigma está na pouca ênfase dada à aprendizagem de novos conteúdos que acaba por criar obstáculos para as camadas populares terem acesso aos aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea. Isto ocorre porque ao centrar-se no aqui e no agora, substitui a descrição teórica pela troca de experiências, suprimindo a curiosidade intelectual.

Ao analisarmos os elementos centrais do paradigma técnico-linear e circular-consensual, ocorre-nos a comparação feita por SUCHODOLSKI (1984) entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, observando-se no formato curricular um certo paralelo entre o paradigma circular-consensual e bases da pedagogia da existência.

O paradigma dinâmico-dialógico teve sua origem no enfoque praxiológico, tendo como base as seguintes premissas: 1. O currículo não pode ser separado da totalidade social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado; 2. É um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares; 3. A crise que atinge o campo do currículo não é conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural.

Esse paradigma ofereceu duas contribuições importantes para a teoria do currículo: currículo oculto e conflito no currículo, podendo acrescentar-se ainda uma pedagogia impregnada "por uma paixão e otimismo que falam de possibilidades."(8).

O paradigma dinâmico-dialógico considera a escola como um espaço de luta, de contradição, transmitindo nesse sentido uma mensagem otimista de esperança. Os conteúdos são problematizados a partir de questionamentos como:

- 1. Quais conhecimentos são considerados pela escola?
- 2. Como os conhecimentos escolares são organizados?
- 3. Quais os códigos subjacentes à estrutura de tais conhecimentos?
- 4. Como são transmitidos os conhecimentos considerados?
- 5. Como é determinado o acesso a esses conhecimentos?

(6). GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis. Editora Vozes. 1986, p. 24.

(7). DOMINGUES, Op.cit. p.359.

(8). ARONOWITZ, STANLEY and GIROUX, Henry A. Education under Siege, the Conservative Liberal and Radical Debate over Schooling Massachusetts, Berben & Govey, Inc. 1985, p.145.



6. Que espécie de sistema cultural tais conhecimentos legitimam?
 7. Quais interesses são servidos pela produção e legitimação do conhecimento escolar?(9)

Esses questionamentos levantam aspectos essenciais da construção curricular tais como: Cotidiano/1/; Currículo Oculto/3/; Prática Escolar/2/; As relações de poder no interior da escola/4/5/6/7/.

O paradigma dinâmico-dialógico focaliza a tensão poder/emancipação não se satisfazendo com o conhecimento da realidade simplesmente. "A razão dialética não quer apenas conhecer racionalmente a realidade, quer antes de tudo modelá-la racionalmente." (10)

Ao sustentar-se na abordagem praxiológica, o paradigma em tese encara o processo educacional em termos dialéticos, que vê a escola como uma instituição social onde são produzidos, ao mesmo tempo, a dominação e a resistência. Nesse paradigma, a exigência pela reforma curricular se faz pelos "intelectuais transformativos", por serem eles, que no cotidiano, procuram explicar através de sua ação profissional "os fundamentos de uma pedagogia crítica" (11). Para GIROUX (1986), a tarefa dos intelectuais transformativos é "tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico." (12) O conhecimento e o poder são indissociáveis. Tornar o político pedagógico significa "utilizar formas de pedagogias que tratem os estudantes como agentes críticos, que problematizam o conhecimento mais significativo, de forma a torná-lo mais crítico, a fim de fazê-lo emancipatório" (13). Significa ainda lutar contra a atual organização burocrática da escola, que procura no seu dia a dia separar a questão do conhecimento da questão do poder. A tarefa dos profissionais da educação, enquanto intelectuais transformativos, será a de estabelecer um espaço para discussão crítica no interior das escolas, utilizando-o para o questionamento crítico dos currículos escolares existentes, assim como para a discussão de outros temas importantes.

Para LENIR BASSO ZANON (1993), a organização curricular deve basear-se em temas e eixos temáticos extraídos das realidades vividas, cada vez mais penetradas pelas conquistas das ciências e das tecnologias. Coloca a escola como a instância de mediação e de tensão (permanente e contínua) entre senso comum e o conhecimento científico. Complementa que "Mesmo rico em atividades de laboratório e rico em uso de materiais concretos, muitas vezes o ensino se dá de forma linear e não produz aprendizagens significativas, isto é, não possibilita a efetiva construção do conhecimento." (14).

Para GIROUX, o ensino transformativo não pode ser reduzido nem à transmissão do conhecimento, nem a conscientização. Ambos não devem ser isolados. Tudo que é ensinado e aprendido precisa sê-lo criticamente. Essa posição coincide com a de PAULO FREIRE (1989), que considera importante tanto a dimensão teórica como a dimensão política da prática curricular, pois o

(9) ARONOWITZ, Op.cit. p.145.

(10) GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

(11) GIROUX, Henry. apud Maria das Graças Furtado Feldmans e Maria Estela D.P. Franco (org.) In: *Ensino e Realidade*. Porto Alegre, Editora União do Rio Grande do Sul, 1986.

(12) GIROUX, Op. cit. p.71.

(13) Idem, *Ibidem*.

(14) ZANON, Lenir Basso. A investigação temática da realidade vivida e a construção do conhecimento no currículo escolar. In: *Espaços da Escola*. Editora UNIJUÍ. Ano 3, n.8, Abril/Junho, 93. p. 31-38.

que PAULO FREIRE não aceita é a separação entre transmissão e produção do conhecimento, pois "o conhecimento não se transfere - se produz - se recria. E para que eu produza, recrie, adquira, conquiste conhecimento, eu preciso funcionar como um sujeito curioso e não como um sujeito objetivado memorizando a transferência da descrição do perfil do conteúdo (PAULO FREIRE, 1989).

MOREIRA (1990) sugere que deve haver uma integração de todos os elementos do processo curricular. Os especialistas em currículo devem desenvolver propostas onde as questões curriculares, metodológicas, de relacionamento professor-aluno e de avaliação sejam tratadas de maneira articulada, oferecendo aos especialistas e professores, princípios que os auxiliem no desenvolvimento de práticas pautadas em interesses emancipatórios.

Analisando-se a estrutura do sistema de ensino, observa-se que a formação dos professores não acompanhou a filosofia da educação implícita e pretendida pela legislação de ensino. A princípio houve uma tentativa em se formar professores direcionados às áreas de estudo (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências) para atendimento aos alunos nas séries intermediárias (Professores II - Licenciaturas curtas ou breves), o que não chegou a se concretizar na prática.

A busca da qualidade de ensino exige tomada de decisões mais agressivas, que coloquem, nas administrações escolares maior autonomia na seleção do quadro de professores. A legislação existente facilita a entrada de professores sem seleção alguma, prejudicando irreversivelmente a qualidade. A situação é consequência do ensino nas instituições de ensino superior, que passam pela mesma precariedade.

Ao examinarmos algumas críticas feitas ao ensino no Brasil, BEISIEGEL (1983) faz algumas colocações que nos ajudam a melhor entender a questão da qualidade. Lembra que a escola de 1º Grau não é mais a escola secundária do passado, cuja função era a de preparar segmentos bem definidos da classe dominante para ingressarem em escolas superiores. Ao se abrir para os setores mais amplos da população a partir dos anos sessenta, o próprio governo estadual (1967) passou a admitir as escolas secundárias como uma continuidade do ensino comum fundamental feito na antiga escola primária. Ao eliminar o exame de admissão tradicional, substituindo-o pelo exame de admissão único, com critérios rebaixados, garantindo o ingresso de todos os aprovados nesse exame facilitado, em escolas públicas e secundárias, incorporou segmentos da população, antes excluídos dessa área de escolaridade.

Com a Lei de Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, a escola secundária se transforma, na prática, numa escola comum, aberta a todos. Isso significa que a escola, na verdade, não perdeu qualidade na medida em que foi se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. A escola mudou, isto é, a escola do passado já não é mais a escola de 1º grau do presente (BEISIEGEL, 1983).

Para o autor, a crítica conservadora à crise do ensino atual, voltada ao passado, desconsidera essa mudança radical da escola e toma como parâmetro, uma escola que não existe mais. A qualidade de ensino e o

conteúdo das disciplinas são pensados a partir de uma escola que já foi superada. A realidade hoje é outra e exige um quadro teórico de reflexão diferente. Nos últimos anos, a expansão do ensino comum e o crescimento dos graus superiores de escolaridade provocaram mudanças na composição dos alunos e do corpo docente das instituições escolares. A demanda de alunos e professores incorporou um contingente extraído de setores heterogêneos da população. Em todos os níveis a escola vem apresentando-se como o local de encontro de todos os setores da população e de repercussão de tensões da sociedade moderna. Nas críticas ao processo de democratização, muitos acreditam que é preciso fazer a "revolução" fora da escola para trazê-la depois para dentro dela. Para BEISIEGEL (1983), parece não ser possível pensar a sociedade, sem pensar em seus componentes, pois a sociedade resulta da interação de grupos nas diversas áreas. Aceitar a escola como ela existe é aceitar a qualidade da população que a conquistou. Essa aceitação é o ponto de partida para que a escola seja capaz de dar a essa população algo mais do que ela está oferecendo. Assim, para o autor, "é possível aceitar a democratização do ensino". Os que defendem essa democratização não podem criticar a qualidade do aluno dessa escola. E, como não se pode mudar essa população, é preciso que a escola passe a responder a essa população, atendendo-lhe as expectativas. Complementa o autor que, quando se diz que foi por causa da expansão do ensino que se chegou a essa situação de crise no ensino, que essa expansão levou a uma deterioração do ensino, está-se dizendo, de forma não declarada, que é preciso tirar da escola essa população que não rende, porque assim seria possível se voltar a ter a qualidade anterior, o que seria democratizar com uma das mãos e tirar com a outra.

Sobre o assunto, GARCIA (1982) coloca que "a medida que, pela pressão das classes trabalhadoras, a escola foi obrigada a se abrir para elas, houve uma mudança qualitativa e quantitativa. Qualitativa, porque a qualidade do alunado mudou e quantitativa, porque a quantidade de alunos se ampliou". "Esses alunos, qualitativamente diferentes e quantitativamente mais numerosos, deixaram a escola perplexa. Não sabendo lidar com estes alunos diferentes, ela projetou neles a sua incompetência e passou a chamá-los de incompetentes" (15).

A reflexão sobre esses assuntos orientou a escolha do problema a ser investigado, tomando maior consistência na observação da prática docente e tendências dessa prática, assim como na análise de dados comprobatórios sobre o aproveitamento escolar.

Ainda no que tange à questão da qualidade, DEMO (1987) faz uma distinção entre a qualidade formal e a qualidade política. A primeira, referindo-se a instrumentos e métodos (qualidade técnica) e a segunda, referindo-se às finalidades e conteúdos, tendo cada uma delas a sua própria perspectiva. A qualidade política "refere-se fundamentalmente a conteúdos e é, em consequência, histórica. Não é de meios, mas de fins. Não é de forma, mas de substância." (DEMO, 1987).

Nesse contexto, Maria Helena dos Santos Matos em seu trabalho de mestrado considera que "a avaliação do rendimento

(15). GARCIA, Regina Leite. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. Revista ANDE, Ano 1, nº 3, 1982, p.51-52.



escolar, representa a fechadura da porta pela qual se efetivam a seletividade, a discriminação, a expulsão de crianças e adolescentes, notadamente dos setores populares, do sistema de ensino e, repensar a avaliação com base nesse novo quadro teórico de reflexão constitui-se sem dúvida, um início do resgate". (MATOS, 1993).



III. A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO E VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR.

A Lei Federal nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, ao fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, coloca nas alíneas “d” e “e” do Artigo 1º, os seguintes fins da Educação:

“d”. o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

“e”. o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, dentre outros.

A Lei Federal 5692, de 11 de agosto de 1971, ao fixar as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e colocar os objetivos para esse ensino, fixa no “caput” do Artigo 14, as diretrizes e bases para a verificação do rendimento escolar nos seguintes termos:

Artigo 14 - A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo **a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.**

Os parágrafos do referido artigo preceituam que:

“1- Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da **prova final, caso esta seja exigida;**

2- O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados **obrigatoriamente** pelo estabelecimento;

3- Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a. o aluno com frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b. o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c. o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação;

4- Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.”

Em dezembro de 1983, pelo Decreto nº 21833, é instituído no Estado de São Paulo, o Ciclo Básico como uma alternativa para reduzir as retenções, a evasão escolar nas séries iniciais e manter o aluno pelo menos por dois anos na escola. A sistemática de avaliação no Ciclo Básico mereceu toda uma Resolução (Resolução SE. nº 241, de 29/11/85) encontrando-se nela o ponto chave para um sistema de ensino onde o autoritarismo servia de entrave a uma proposta democrática de ensino para todos. A instituição do Ciclo Básico coincidiu de certa forma com uma nova visão do processo de alfabetização, sendo iniciadas discussões sobre idéias e propostas resultantes de pesquisa, no campo da pedagogia e da psicologia. Dentre elas podem ser citadas as idéias de EMÍLIA FERREIRO, que acabaram por servir de estímulo a estudos ligados às Teorias de Ensino Contemporâneo e, principalmente, reativaram estudos no campo da psicologia, realizados por JEAN PIAGET e VYGOTSKY. Ao dispor sobre a sistemática de avaliação do Ciclo Básico, a referida Resolução coloca que: **“a avaliação do rendimento escolar é a parte integrante da proposta educacional do Ciclo Básico e que, portanto, deve ser feita em função dela, deixando de ser um instrumento destinado à mera aprovação ou retenção do aluno para se constituir em importante recurso de que dispõe a escola, possibilitando a identificação dos fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem e a tomada de decisão sobre estratégias mais adequadas para abordá-las.”**

Em seu Artigo 1º, mostra com clareza que: **“a avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá abranger o desempenho do aluno, a atuação do professor, o funcionamento da escola e do sistema de ensino, ensejando providências com vistas a: (I) adequar o processo ensino-aprendizagem ao ritmo do aluno e às suas características sócio-culturais; (II) orientar a escolha de métodos e estratégias de ensino; (III) subsidiar as decisões da escola sobre a organização do seu trabalho; (IV) subsidiar decisões a nível de sistema de ensino.”** Continua, nos artigos subseqüentes, que: a avaliação deverá ser baseada na observação sistemática do desempenho do aluno nas várias atividades registradas, em trabalhos realizados, e nos resultados de provas eventualmente aplicadas; a avaliação do aproveitamento do aluno deverá retratar o processo de evolução do aluno em relação à programação do Ciclo Básico e os registros deverão ser feitos de forma contínua, durante todo o processo, tendo seus momentos de síntese ao final de cada semestre, quando o professor fará sua **apreciação a respeito do desempenho global** do aluno, no semestre considerado.

Ao final de dois anos será promovido para a terceira série do primeiro grau o aluno que tiver freqüência igual ou superior a 75% do total de dias letivos e tiver atingido o domínio dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em função de critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação (Fichas Descritivas adotadas para os alunos do Ciclo Básico). Os alunos com freqüência regular que apresentem rendimento aquém dos parâmetros previstos, mas que estejam próximos deles, poderão ser promovidos a critério da escola, através da elaboração e execução de um plano de complementação de estudos a ser homologado pela Delegacia de Ensino.

Alunos com defasagem idade/série que tiverem atingido os objetivos e conteúdos em menos de dois anos poderão ser, excepcionalmente, promovidos para a terceira série, independentemente do mínimo de frequência (75%). Aos que não atingirem os objetivos propostos deverá ser assegurada a continuidade de estudos, sem repetição dos conteúdos já dominados.

A Resolução SE. nº 13/84 exclui os artigos do Regimento Comum que se referem à atribuição de conceitos (menções) para efeito de promoção e os que se relacionam com a frequência e as menções para o mesmo efeito.

O tratamento dado à questão da avaliação pela legislação citada acena para uma visão e postura diferentes diante do processo de ensino e aprendizagem. Ao excluir a atribuição de menções e colocar a análise dos professores sobre os resultados obtidos pelos alunos ao final de cada semestre, avançou no sentido do que se deve entender por avaliação. Esta é colocada em um plano de abrangência onde, além do desempenho do aluno e atuação do professor, não tem a preocupação de notas ou menções utilizados como instrumentos de reprovação, mas de controle e crescimento tanto dos alunos como dos professores.

1. Propósitos da Avaliação.

O Artigo 14 da Resolução SE. nº 13/84 deixa explícito que “a **AVALIAÇÃO** do aproveitamento do aluno, centrada no processo ensino-aprendizagem, servirá para diagnosticar seus progressos em relação ao que sabia, considerando as habilidades e atitudes que desenvolveu.” Fica implícito que o propósito da avaliação é o de proporcionar tanto ao estudante como ao professor informações sobre o seu desempenho e atuação para que possam ser tomadas decisões importantes sobre o que fazer para que ambos possam progredir.

O propósito da avaliação é portanto, o de **DIAGNOSTICAR, RETROINFORMAR e FAVORECER** o desenvolvimento individual do aluno e também o do professor. Segundo TEREZINHA DINIZ (1982) a avaliação tem como funções:

- “-assegurar o domínio da aprendizagem;
- demonstrar os efeitos da metodologia empregada no processo ensino-aprendizagem;
- analisar os objetivos de ensino e revelar consequências da atuação do professor;
- fornecer dados para avaliar a eficácia do currículo escolar.”(16)

Como **DIAGNÓSTICA**, a avaliação possibilita a identificação

(16). DINIZ, Terezinha. *Sistema de avaliação e Aprendizagem*, Rio de Janeiro: L.T.C. Livros técnicos e Científicos.



de aspectos e pontos que necessitam de maior atenção, com a criação de condições para experiências adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Como **RETROINFORMAÇÃO**, a avaliação oferece informações, durante o desenvolvimento do processo, assim como ao seu final, sobre o ensino e a aprendizagem. Durante o processo a avaliação (Formativa) é sistemática e, ao final de unidades de trabalho, a avaliação (Somativa e Diagnóstica) é periódica. Tanto em uma modalidade como em outra, as informações são importantes, pois, no dizer de SANDRA ZAKIA LEON DE SOUSA, servem para:

- “controlar a eficácia dos planos propostos;
- auxiliar na classificação dos objetivos educacionais propostos;
- verificar se os objetivos estão sendo atingidos pelos alunos, possibilitando redimensionar a aprendizagem durante o processo;
- controlar a eficiência dos métodos, procedimentos e recursos didáticos que foram adotados pelo professor, assim como dar experiências de aprendizagem organizadas;
- possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educacional (professores, alunos, administradores, funcionários e outros) um acompanhamento dos resultados que vem sendo obtidos.”

A avaliação diagnóstica atravessa todo o processo de ensino aprendizagem, estando presente tanto na avaliação Formativa, como na avaliação Somativa.

Segundo BENJAMIN BLOOM (1983), a Avaliação Diagnóstica assume dois propósitos: o primeiro é o de determinar o ponto de partida em que o estudante deve se colocar adequadamente e o segundo, é o de descobrir as causas e circunstâncias que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo, a fim de que sejam tomadas medidas para corrigir e eliminar os obstáculos para o progresso. A Avaliação Formativa é sistemática e visa ao grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem, assinalando com exatidão a parte não dominada. Sua finalidade é ajudar o aluno a caminhar seguro em busca dos meios necessários para chegar ao domínio da aprendizagem. Fornece um feedback contínuo ao professor sobre o seu desempenho para uma análise e reformulação de estratégias. Essa informação também é oferecida em relação ao desempenho do aluno para que verifique suas falhas e se recupere imediatamente. O mesmo autor coloca ainda que a avaliação é mais útil quando não é atribuída nota ao aluno antes da recuperação, para evitar frustrações e para que o aluno se sinta motivado em atingir melhor nota na avaliação somativa.

A Avaliação Formativa apresenta vantagens como:

- feedback ao aluno;
- feedback ao professor;
- motivação para que os alunos conquistem o aprendizado;
- facilidade para o aluno estabelecer seu próprio ritmo de estudo;
- permitir recuperação paralela à avaliação;
- proporcionar ensino individualizado e adequado a cada aluno.

A Avaliação Somativa é utilizada no final de um período, curso ou programa e tem o objetivo de:

- classificar os alunos segundo os níveis de aproveitamento expressos em graus ou conceitos;
- verificar o produto final da aprendizagem;
- servir de diagnóstico para estudos seguintes, devendo o professor ter o cuidado de não tratar os alunos como fracassados.

2. Enfoques da avaliação.

A avaliação, caracterizada como um meio e não como um fim em si mesma, está delimitada por uma teoria e por uma prática que a circunstancializa, e, portanto, não pode ser considerada como neutra. Não ocorrendo em um vazio conceitual, está a serviço de pedagogias que traduzem concepções teóricas da educação, que traduzem, por sua vez, concepções teóricas de sociedades. Dessa forma, serve a determinados modelos sociais.

A tendência pedagógica utilizada pelo professor na sala de aula com seus alunos exigirá uma forma de avaliação que, determinada por essa pedagogia, irá garantir o modelo social pretendido. Exemplificando: Se a educação é vista como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, a avaliação que irá garantir esse modelo social será autoritária.

A visão “bancária” de educação colocada por PAULO FREIRE, por exemplo, está a serviço de uma pedagogia liberal conservadora que impede a transformação social. A avaliação escolar exigida por essa pedagogia está ligada à conservação e reprodução da sociedade.

Segundo JOSÉ CARLOS LIBÂNEO (1983) as Tendências Liberais (conservadora, renovada progressivista e renovada não-diretiva) estão em suas modalidades, a serviço de um modelo social conservador, pois não permitem propostas que buscam possibilidades de transformações sociais.



A avaliação na prática docente dessas tendências tem o propósito de conservar o "status quo" através da utilização de avaliações autoritárias, preocupadas em elitizar e selecionar os cidadãos o mais possível, para que possam servir a uma pedagogia e modelo dominantes.

As Tendências Progressistas (libertadora, libertária e de conteúdos), por outro lado, ao partirem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação. Pelas dificuldades em se institucionalizarem nas sociedades capitalistas, constituem-se em instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Dentro dessa linha de pensamento cabe-nos analisar o processo de avaliação dentro das práticas docentes existentes. Estariam eles voltados para o atendimento às Tendências Liberais, ou às Tendências Progressistas?

A resposta a essa questão poderia nos oferecer uma visão mais aproximada dos objetivos buscados pelos docentes em suas práticas e a possibilidade de construirmos o perfil do cidadão, dentro de cada uma das tendências utilizadas pelos professores.

Para GROUNDLUND (1971) a avaliação pode considerar dados qualitativos e quantitativos, referindo-se estes, exclusivamente, à medida. O mesmo autor estabelece ainda princípios que **"proporcionam direção ao processo de avaliação, e servem como critérios para verificar a efetividade de procedimentos e práticas"**. São eles:

- " a. Determinar e clarificar o que vai ser avaliado sempre tem prioridade no processo de avaliação;
- b. As técnicas de avaliação devem ser selecionadas em termos dos propósitos a que servem;
- c. A avaliação compreensiva requer uma variedade de técnicas;
- d. O uso apropriado das técnicas de avaliação requer consciência de suas limitações e possibilidades;
- e. A avaliação é um meio para alcançar fins e não um fim em si mesma."(17)

Os autor coloca a avaliação como independente da medida, enquanto TABA, MCDONALD e EBEL colocam-na como dependente da medida e TYLER não faz diferença entre o termo medida e avaliação. LUCKESI (1990) questiona a questão da avaliação do aluno e a questão da democratização de ensino. Considera que a democratização de ensino e a avaliação implicam, em primeiro lugar, **a democratização do acesso à educação escolar**, em segundo lugar, **a permanência do educando na escola e conseqüente terminalidade escolar** e, em terceiro, **a qualidade de ensino**. Esses três fatores é que definem a democratização de ensino.

(17). GROUNDLUND, N. E. *Measurement and avaluation in teaching*. Nova Iorque. Mcmillan, 1971, p.21.



Acrescenta que uma avaliação conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência, que tem conseqüências na evasão, podendo inviabilizar a democratização de ensino. A avaliação existe para garantir a “qualidade de ensino” do aluno e não a classificação. Entende o autor que a avaliação como **um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão**. Três variáveis devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra o seu papel: **um juízo de existência** que se relaciona ao aspecto substantivo do objeto, encerrando-se na negação ou afirmação do que um determinado objeto é; **um juízo de qualidade**, relacionado ao aspecto adjetivo e qualitativo do objeto, que deve estar fundamentado sobre os dados relevantes da realidade; **uma tomada de decisão**, decorrente do juízo de qualidade. A tomada de decisão implica três possibilidades:

- 1. Deixar continuar a situação como está;**
- 2. Introduzir modificações para que o objeto ou situação se modifique para melhor;**
- 3. Suprimir a situação ou objeto.**

No que tange à avaliação da aprendizagem, a tomada de decisão é decidir sobre o que fazer com o aluno quando a aprendizagem se mostra satisfatória ou insatisfatória. Só com a tomada de decisão o ato de avaliar completa o seu ciclo construtivo.

É o mesmo autor ainda que conclui: **Pela avaliação, nós professores, muitas vezes “matamos” nossos alunos, matamos a alma bonita e jovem que eles possuem; reduzimos sua criatividade, seu prazer, sua capacidade de decisão. (18)**

A professora Arlete D’Antola (1989) coloca que a avaliação deve ser Contínua, Sistemática, Científica e Integral.

Contínua porque deve estar presente em todas as atividades escolares, para que não sejam perdidas oportunidades em se corrigir falhas consistentes do não aproveitamento;

Sistemática porque deve ser planejada com o estabelecimento de critérios a serem definidos antes de sua operacionalização;

Científica porque as técnicas e instrumentos usados devem apresentar certa confiabilidade dos resultados, avaliando o que se propõe a avaliar; i.é, devem ser objetivas e coerentes com suas funções, devendo os profissionais terem consciência de suas limitações, não considerando os resultados como absolutos, mas sujeitos à reconsideração;

Integral porque deve avaliar todas as atividades escolares

(18). LUCKESI, Cipriano Carlos. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro. ABT, 1.990.



e procurar abordar o aspecto técnico-pedagógico em relação às atividades de ensino-aprendizagem.

Para Zélia Domingues Mediano (1976), **“a avaliação é integral quando ocupa-se do aluno como um todo. Julga não apenas aspectos cognitivos, mas também domínios afetivos e psico-motores.”**

Apesar dos vários enfoques sobre a avaliação, há um consenso entre a maioria dos autores de que ela deve ser contínua; deve ser compatível com os objetivos propostos, deve ser ampla e procedida de várias formas.

3. Instrumentos da avaliação e análise de resultados.

A partir do século XIX, multiplicaram-se os estudos ligados à criação de instrumentos para coleta de dados, na tentativa de se separar julgamentos de valor e julgamentos de fato. Os instrumentos deveriam possibilitar a “objetividade” da coleta, neutralizando a interferência do pesquisador, como se a referida interferência não estivesse presente na própria construção do instrumental. Era necessário, portanto, despender grandes esforços nas tarefas intermediárias e produtos finais das pesquisas, que se mostravam bastante frágeis para explicar a realidade.

Para FRANCO (1990), a explicação de tal fato encontra-se na própria natureza epistemológica do modelo objetivista, que ao fragmentar a realidade, pressupõe que a totalidade pode ser concebida pela associação de elementos parciais que somados e interligados, podem, em tese, explicar o todo.

No início do século XX, Edward Lee Thorndike, que vinha realizando estudos na área das diferenças individuais, defendia a posição de que só com instrumentos adequados seria possível identificarem-se traços característicos dos seres humanos. Foram, então, construídos os primeiros testes para uso escolar. Esses testes tinham como base a padronização e a medida de habilidades e aptidões dos alunos, incluindo testes para medir a qualidade dos desenhos, qualidade da caligrafia, além de outros. Essa concepção de avaliação como tecnologia da mensuração das capacidades humanas foi a tônica nas primeiras décadas deste século.

Mas, “à medida que se desenvolvia uma filosofia de educação, focalizando o aluno, não apenas como um conjunto de habilidades e conhecimentos, i.é., não apenas como um conjunto de informações, os objetivos educacionais foram sendo ampliados, os testes como instrumentos de medidas, rígidos e aplicados “objetivamente”, foram perdendo sua razão de ser e sua força dentro da prática educacional.” (MARTINS, 1980, p.65).

A partir da década de vinte, os estudos sobre avaliação, além de enfatizarem a medida dos resultados da aprendizagem através de testes padronizados, passaram também a ter preocupações avaliativas mais

abrangentes, como atitudes, interesses, ideais, adaptação social e pessoal de professores e alunos, envolvendo uma atitude de abertura para a educação em sua totalidade.

Entretanto, mesmo com a ampliação do objeto a avaliar, não foi excluída a ideologia do controle, pois “a ideologia psicológica e humanista de conhecer melhor o aluno é recuperada pela ideologia de controle na instituição escolar, ainda que esta vá disfarçada de mentalidade técnica de conhecer melhor e mais fidedignamente as realidades educativas.”(...) Como a função de controle é inexcusável para a grande maioria das instituições escolares e se converteu num valor dominante, inclusive naquelas que, como na educação primária, não tem a função seletiva, a mentalidade dos professores está condicionada por tal função, conturbando as próprias relações pedagógicas e de poder na classe. Qualquer modificação ou proposta que se faça nas colocações avaliativas provocadas pelos motivos que sejam, como o querer o melhor conhecimento dos alunos com avaliações mais compreensivas, dispor de uma avaliação contínua, será recuperada de alguma forma, inevitavelmente, pela faceta controladora que tem a avaliação dos alunos. Este efeito recuperador que apresenta a faceta controladora da avaliação deve ser levado em conta ao colocar propostas de atuação para os professores dentro do sistema educativo.”(GIMENO, 1988, p.393-394).

TYLER (1976), como um dos representantes dos modelos de avaliação baseados em objetivos, ao aperfeiçoar o modelo curricular de BOBBIT (1918), que fazia uma analogia entre o processo industrial e o processo educacional, enfatizava o preparo do indivíduo para o desempenho de funções sociais mais específicas, por meio de tarefas altamente padronizadas

Ao enquadrar-se no paradigma técnico-linear, valorizou as formas científicas e técnicas de planejar e avaliar o currículo, fundamentando-se nos princípios de controle, predição, mensuração e tradução de problemas políticos em termos de problemas técnicos. Sua preocupação está em medir a consecução dos objetivos alcançados pelos programas de curso e de ensino. Para o autor, “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que as mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.”(TYLER, 1977, p.98-99).

MARIA HELENA DOS SANTOS MATOS (1993) em seu trabalho de mestrado sobre a questão da avaliação, faz a seguinte referência: “O ponto central da avaliação é o produto, isto é, a avaliação é encarada como o controle de produto, controle do planejamento. É a racionalidade técnica que comanda a construção curricular e, portanto, o processo avaliativo.”(MATOS, 1.993, p.18).

“Deve ficar claro que a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como

foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fortes e fracos dos planos (...). Em resultado da avaliação, é possível notar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a que respeito necessita ser melhorado". (TYLER, 1976, p.98).

Essa concepção de avaliação traz no seu bojo a marca da matriz epistemológica positivista, pois o comportamento é analisado dentro da perspectiva behaviorista, cujo controle do comportamento pode ser feito através de estímulos e conseqüências. Esse controle de comportamentos como procedimento curricular é que fornece o método apropriado de avaliação.

MAGER (1962), cujas idéias também são defendidas por POPHAM, vai além do tecnicismo de TYLER ao introduzir a operacionalização dos objetivos educacionais, que consiste na explicitação do comportamento observável do aluno, na especificação das condições em que o comportamento ocorre e na definição do padrão de rendimento aceitável.

Concordando com GLASER (1971), BLOOM enfatiza que os resultados obtidos pelo aluno devem ser comparados não com os resultados de outros alunos (norma - referência), mas com os seus próprios resultados, já que a importância está em se conhecer qual o desempenho de um dado indivíduo em comparação com o desempenho desejado (critério - referência).

BLOOM (1983) considera a avaliação como um sistema de controle de qualidade, pelo qual se pode determinar cada passo do processo de aprendizagem, se ele está sendo eficaz ou não, e caso não esteja, que mudanças devem ser feitas para assegurar sua eficácia, antes que seja tarde demais.

Dessa forma, nos tipos de avaliação da aprendizagem para o domínio, de BLOOM, estão contidos os pressupostos básicos do sistema curricular de TYLER, que não consideram os aspectos pedagógicos e políticos, tornando a prática avaliativa inútil no que se refere ao aperfeiçoamento do processo de ensino, ao maximizar o controle do planejamento.

Dentre os críticos do currículo e avaliação tecnicista estão: SOUZA (1991), que denuncia o seu autoritarismo no currículo e na avaliação e não considera os aspectos pedagógicos e políticos tornando a prática avaliativa sem sentido para o aperfeiçoamento do processo de ensino; ROSSI (1980), por conferir à escola a imagem de "escola-empresa", cujos objetivos são traçados pelos detentores do poder, que em nome da técnica dificultam as críticas em defesa dos interesses das classes dominadas; MESSICK (1990), por colocar o currículo como produto, entendendo-o como um esquema que inclui os conteúdos e métodos com a finalidade de alcançar objetivos pré-estabelecidos, tendo a avaliação o papel de aperfeiçoar o produto desenvolvido para harmonizar resultados e objetivos; SILVA (1990), por considerar o tecnicismo como uma via de dominação cultural e ideológica ao tornar o currículo o mediador da ordem sócio-econômica junto ao indivíduo, encarregando-se o processo de escolarização de promover a interiorização dos significados e comportamentos desejáveis, em direção ao currículo

hegemônico. Acrescenta que a tecnocracia em educação tem como característica, além da absolutização dos meios, a sonegação dos fins e a negação da dimensão política. O processo de decisão sob critérios de racionalidade técnica tem, como consequência o fortalecimento do poder das técnicas e o enfraquecimento do poder de decisão do professor na sala de aula para orientar a ação educativa. O fato de estabelecer o que deve ser ensinado e antecipar os resultados do ensino limita o trabalho do professor no resgate da cultura dos alunos; GIROUX (1988), por se opor à noção de que os professores devem estar envolvidos ativamente na produção de materiais curriculares adequados aos contextos sócio-culturais em que trabalham. As pedagogias tecnicistas ignoram as especificidades culturais, o julgamento dos professores, as experiências e as histórias de vida dos alunos, que se relacionam de perto com o processo de aprendizagem. Anuncia que os currículos tecnicistas têm o compromisso básico de separar o poder do conhecimento e de abstrair a cultura da política; MARTINS (1980), ao afirmar que essa concepção de currículo e de avaliação afasta-nos da idéia de indivíduo humano, levando-nos a assumi-lo apenas como uma instrumentalidade; STAKE (1981), por considerar os avaliadores como "simplificadores", afirmando que o trabalho com simplificação acaba por condicionar as pessoas, que tem como resultado a perda da consciência de atividades fundamentais do processo ensino-aprendizagem; FREIRE e GUIMARÃES (1982), pelo seu autoritarismo no ato de programar, declarando que de certa forma, o "conhecimento" já vinha embrulhado cabendo, ao professor, desembulhá-lo em doses homeopáticas e trabalhará-lo junto às classes. Lembram as dificuldades encontradas para a dosagem das "pílulas do conhecimento" devido às diferentes velocidades com que as crianças aprendem e das dificuldades em tratar com crianças reais, que tinham problemas específicos, encaixando-as em termos de resultado de aprendizagem, no modelo previsto.

Como se pode ver, o ponto comum das críticas recai na pseudo-neutralidade do modelo tecnicista, que dá ênfase ao método, à eficiência, à produtividade, à ocultação política e atuação a caminho da dominação cultural e ideológica. Em que pesem as críticas, foi o modelo de maior impacto nos meios educacionais. "Sob a égide do positivismo, o racionalismo e funcionalismo, o critério de competência do professor deslocou-se do "saber fazer" no concreto para o "saber planejar o que fazer" no papel."(FRANCO, 1990, p.65).

"A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro (...) Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas da avaliação em escolas de 1º e 2º graus."(SAUL, 1988, p.32)

Na prática concreta dos professores, "observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens do conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de

testes, dos alcances desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise do desempenho final.”(HOFFMAN, 1991, p.41).

Então, assim como a avaliação está a serviço de uma concepção de educação que está a serviço de uma sociedade, os instrumentos de avaliação estão a serviço de cada situação de ensino. A determinação em cada situação do que será avaliado em termos de objetivos é que indicará os procedimentos a serem selecionados no processo de avaliação.

A definição prévia dos objetivos definirá as dimensões do comportamento que se espera do aluno, e que serão avaliadas. Para uma avaliação objetiva é indispensável que o objeto da avaliação seja dimensionado em seus aspectos mais simples, para maior facilidade na seleção das condições em que o aluno poderá expressar o comportamento que se deseja avaliar.

As condições oferecidas, situações adequadas e oportunidades possibilitam a expressão e exteriorização de cada tipo de comportamento esperado.

Na área cognitiva a criação dessas situações é mais fácil. Os alunos podem ser avaliados em situações de provas, observações e trabalhos. Entretanto na área afetiva há maior dificuldade, pois além da criação de situações, há necessidade de se ficar atento às situações onde o comportamento possa acontecer.

Nos Artigos 76 e 81 do Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau, respectivamente, está explicitado que “Na avaliação do aproveitamento escolar deverão ser utilizados, no decorrer de cada bimestre, dois ou mais instrumentos, elaborados pelo professor sob a supervisão do Coordenador Pedagógico, ou, na inexistência deste, do Diretor da Escola.” É esclarecido ainda, no parágrafo único, que “na elaboração dos instrumentos deverá ser observada a norma da preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.”

Os dois ou mais instrumentos pressupõem que na avaliação adequada das realizações dos alunos, é importante que se disponha de diferentes formas que evidenciem o progresso dos alunos. A supervisão do Coordenador ou do Diretor ajudam no aprimoramento dos instrumentos em termos de adequação à natureza da matéria, objetivos propostos e tratamento metodológico dado à matéria, com vistas ao nível de escolaridade do aluno e ao tempo disponível para a sua aplicação.

A análise dos instrumentos de avaliação contribui para maior precisão do processo de avaliação do desempenho do aluno, além de servir como recurso eficaz para acompanhamento, avaliação e controle do desenvolvimento do plano curricular.

Com relação à preponderância e aspectos qualitativos sobre os quantitativos, subentende-se que, além da retenção de informações, são também avaliados itens que envolvam compreensão, relacionamento, generalização e aplicação do conhecimento. A qualidade será avaliada pelo nível de habilidade do aluno em organizar e reorganizar informações.

Os citados regimentos, nos artigos 77 e 82, dispõem ainda que “as sínteses bimestrais dos resultados da avaliação de aproveitamento serão expressas em conceitos refletindo diferenças de desempenho claramente discerníveis, registradas em menções.”

Apesar do conceito ou nota serem estabelecidos como critérios, há casos em que não se pode estabelecer tais critérios pela própria natureza do objetivo e dificuldades na determinação de critérios quantitativos. Esses casos são comuns quando se avalia, nos alunos, a capacidade de relações humanas, havendo uma referência mais qualitativa que quantitativa.

Identificados e definidos de forma clara os objetivos e preparadas as listas de situações, passa-se à elaboração e seleção dos instrumentos de avaliação a serem utilizados.

“Ao professor cabe escolher a técnica de coleta de dados para a medida e avaliação; os recursos auxiliares de ensino, os métodos e os instrumentos de avaliação adequados a cada tópico da matéria trabalhada, e aos objetivos propostos.”(19).

Quanto maior a variação dessas técnicas e estratégias, maior eficiência terá o processo ensino-aprendizagem. Não há portanto instrumentos de avaliação melhores ou piores, há a capacidade do professor em escolher o instrumento que melhor atenda ao que pretende avaliar, pois existem instrumentos mais apropriados para comprovar objetivos da área cognitiva, outros mais eficientes à área afetiva e ainda os que melhor se adaptam à área psicomotora.

São várias as técnicas (formas) de coleta de dados para medir e avaliar. TAFURI (1979) coloca como técnicas de coleta de dados:

1. **OBSERVAÇÃO** que pode ser formal e informal (anedotários, listas de “checagem” ou fichas de acompanhamento individual);
2. **INQUIRÇÃO** (questionários, inventários, escalas de atitudes, entrevistas e sociogramas);
3. **TESTAGEM** (testes padronizados e de escolaridade).

Depois de coletados, os dados são registrados e analisados. Os resultados de um teste, por exemplo, indicam a extensão na qual os objetivos foram atingidos. A análise dos resultados possibilitam a localização das falhas e possíveis causas.

(19). PENIAGO, Tafuri. Maria do Carmo Tafuri e outros. *Avaliação do rendimento escolar*. Minas Gerais: Universidade de Viçosa, 1.979, p.13.



ETHEL BAUZER DE MEDEIROS (1975) recomenda que os resultados das provas sejam comentados com os alunos logo após a correção para que o professor possa perceber a atuação dos alunos na prova, reforçar objetivos importantes e descobrir falhas que possam ter ocorrido, por acaso, na própria correção. A troca de idéias com os alunos num clima de confiança e franqueza, ajudam no crescimento do aluno e do professor.

A objetividade é fundamental no critério de correção adotado. Mesmo nas provas que não sejam especificamente de Português, a exigência e o ensino no momento apropriado da grafia correta, concordância e outros, não devem ser esquecidos, não devendo ser descontados. A diferença de atitude aparecerá no momento de medir.

Como processo importante, a avaliação é um momento didático merecedor de cuidados e de atenção. O professor não tem como fugir a essa responsabilidade, quer quanto à determinação de objetivos, ao trabalho com os conteúdos, à avaliação, à análise dos dados e ao replanejamento de tarefas.

A Deliberação nº 15/85 do Conselho Estadual de Educação dispõe sobre a questão da avaliação nos casos de transferência, ao colocar, no seu Artigo 17, que se o aluno chegar à nova escola sem um componente curricular, deverá ser avaliado em função dos bimestres cursados na escola recepiendária. O mesmo será aplicado quando nos registros de transferência faltar alguma menção. Se houver tempo e condições, nada impede que a escola de destino avalie o aluno.

Os instrumentos de avaliação serão no mínimo dois, e a análise dos resultados levará em conta a avaliação final e a avaliação durante o processo ensino-aprendizagem. O aluno será avaliado em sua globalidade e não de forma fragmentada. Essa forma de avaliação acabou por dar origem a Deliberação CEE. nº 03, de 02/08/91, sendo introduzidas alterações pela deliberação CEE. nº 09, de 02/12/92, que dispõe sobre pedidos de reconsideração e recurso referentes aos resultados finais da avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, público e particular, regular e supletivo. A referida deliberação diz em seu Artigo 1º: "O resultado da avaliação final deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos" e, no Artigo 2º, que: "O resultado final será registrado nos termos regimentais, em documento escolar próprio e deverá expressar o desempenho global do aluno."

4. Compensação de Ausências

A compensação de ausências está ligada à questão da apuração da assiduidade e integra a avaliação no sistema oficial de ensino nos termos do Artigo 14 da Lei Federal nº 5692/71.

Pela Lei será aprovado o aluno que tiver freqüência superior ou igual a 75% na disciplina, área de estudo ou atividade e que tiver freqüência

inferior a 75%, mas com aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento (alíneas "a" e "b", do parágrafo 3º do Artigo 14 da Lei Federal nº 5692/71). Continua ainda que os alunos com frequência igual ou superior a 75% poderão ser aprovados desde que demonstrem melhoria no aproveitamento após estudos de recuperação. (alínea "c" do parágrafo 3º da Lei Federal nº 5692/71). Os alunos que não atingirem frequência poderão compensar ausências.

A possibilidade de compensar ausências é contemplada na Resolução SE. nº 134, de 04/05/76 nos artigos 21, 22 e 23, conforme se observa a seguir.

"Artigo 21 - Nos conteúdos curriculares, cuja apuração decorrer de assiduidade, o aluno de frequência inferior a 75%, mas igual ou superior a 60%, deverá cumprir atividades de reposição para compensar ausências no decorrer do ano letivo, à medida que o registro bimestral indicar frequência inferior a 75%.

Artigo 22 - As atividades de reposição deverão obrigatoriamente realizar-se sob a supervisão do professor, que determinará a natureza de tais atividades, bem como o controle de sua execução e registro;

Artigo 23 - A reposição deverá efetuar-se no próprio estabelecimento, em horário coincidente com o horário normal do aluno."

Os Decretos Estaduais que aprovaram o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau (Decreto nº 10623/77) e de 2º Grau (Decreto nº 11625/78) incluem nos artigos 85 e 88, respectivamente, os artigos anteriormente citados.

Ainda com relação ao assunto em pauta, nos componentes curriculares (atividades ou disciplinas) onde o aluno dependa somente de assiduidade para promoção, deverá ter no mínimo 75% de frequência (computadas as compensações de ausência) até o último dia letivo antes da recuperação final (Artigo 10 da Resolução SE. nº 07/89, Parecer CEE. nº 610/88 e Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus).

Não será necessária a compensação de ausências em casos de transferências durante o ano, em componentes curriculares que não constem no currículo da escola que recebe o aluno (Artigo 17 da Deliberação CEE. nº 15/85).

Em síntese, a compensação de ausências pode ocorrer:

-Para frequência: entre 60 e 75% em qualquer componente curricular.

-A partir do segundo bimestre até o último dia letivo antes da recuperação final.

-Quando o Conselho de Classe julgar os casos e decidir quais alunos poderão compensar ausências (Parecer do CEE nº 610, aprovado em 01/07/1988).

- Através de atividades, sempre na mesma unidade escolar, em período diverso ao das aulas, com controle de presenças e supervisão do professor (não há necessidade de ser sob supervisão direta), podendo ser realizada em outra classe da mesma série. Nos seguintes casos:

- motivos religiosos;
- situação de trabalho do aluno;
- motivos pessoais justificados.

Não será necessária a compensação de ausências em casos de transferências durante o ano em componentes curriculares que não constem da grade curricular da escola que recebe o aluno.

Enquanto para os alunos com frequência insuficiente há o recurso da compensação de ausências, para os que não tiverem aproveitamento satisfatório há o recurso da recuperação, que será oferecida obrigatoriamente, na própria escola, em horário diverso.

5. O processo de recuperação

“O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.” (Lei Federal n. 5692, de 11/08/71, Artigo 14).

A obrigatoriedade do oferecimento de estudos de recuperação não se refere explicitamente ao final do ano letivo, mas a um processo de recuperação paralela ao processo ensino-aprendizagem ao longo dos bimestres e também a uma recuperação ao final do ano letivo (Parecer CEE.n.424/77).

O aluno poderá se utilizar da recuperação durante o ano, podendo ou não ter acesso aos estudos de recuperação final.

“A recuperação não constitui algo que se aplique indistintamente a todos os alunos, em todos os graus e níveis, em todas as disciplinas e, afinal em todas as circunstâncias sob os mesmos critérios. Por outro lado, ela não está necessariamente referida a período especial, mais uma exceção que a regra.” (Parecer CFE.n. 2194/73).

A época, duração e sistemática do processo de recuperação deverão ser especificados no Plano Escolar. O Parecer CFE.nº 2194/73 conclui que:

- as hipóteses de “aproveitamento insuficiente” devem ser caracterizadas com clareza, para efeito não só de recuperação durante o processo ensino-aprendizagem ou período especial, mas também para evitar a repetição pura e simples da disciplina, área de estudo ou atividade a recuperar;



- seja dada importância à recuperação paralela, tendo-se a realizada em período especial como segunda alternativa;

- a recuperação deve ser conduzida individualmente e com acompanhamento de estudos que levem o aluno a superar insuficiências de aproveitamento;

- na recuperação sejam considerados os diferentes graus e níveis escolares, principalmente as características muito especiais dos primeiros anos de ensino do 1º Grau;

- sejam previstos o mínimo e o máximo de tempo em que a recuperação poderá ser feita nos casos de período especial.

Os resultados obtidos nas atividades de recuperação não alterarão os registros bimestrais efetuados, mas convergirão para os comportamentos terminais esperados para a série. Esse procedimento visa a simplificação e sistemática de registros escolares dos alunos. Entretanto, os estudos de recuperação final poderão ou não reformular o conceito final, isto porque apesar de não substituírem os resultados no decorrer do ano, deverão integrar o conceito final definitivo. Fica excluída a hipótese de que o conceito final definitivo, após estudos de recuperação, seja inferior ao emitido antes dos referidos estudos.

No final do ano letivo, os Conselhos de série e de classe reúnem-se para apreciar, para efeito de promoção, retenção ou estudos de recuperação, os casos:

-de discrepância entre o conceito final e os bimestrais e de menção final D ou E, sem discrepância, em um ou mais componentes curriculares.

Nos casos de recuperação deverão ser respeitadas as determinações da Lei Federal nº 5.692/71 (Artigo 14) e as normas regimentais estabelecidas pelos estabelecimentos de ensino, para o encaminhamento dos alunos a estudos de recuperação final.



IV. DELINEAMENTO DA PESQUISA

1. Objetivos da investigação

A presente investigação tem como objetivos:

- 1.1. analisar os reflexos da fragmentação do ensino em aulas e séries na prática pedagógica dos docentes e na vida da escola;
- 1.2. observar se a quebra da continuidade dos estudos, os cortes abruptos e as interrupções constantes no sistema curricular são os possíveis provocadores da evasão e retenção escolar;
- 1.3. contribuir para a mudança de comportamento de professores em sua prática pedagógica, no caso específico de quem atua em escolas de ensino médio;
- 1.4. refletir sobre o sistema de ensino e propor algumas possibilidades viáveis no sentido de minimização da fragmentação e descontinuidade no sistema de ensino.

SEGUNDA PARTE

2. A co-participação de uma unidade escolar: problemas e definições

Foram feitas visitas como visitas escolares da Delegacia de Ensino "Prof. Theodorino Monteiro de Amorim", em Votuporanga. Depois de realizadas, não bastaram os dados de referência e o envio escolar para definição do campo a ser investigado. Foi preciso que houvesse disponibilidade e interesse das unidades pelo projeto, a partir das condições para a análise inicialmente colocadas:

- a. Número de alunos matriculados e matricados por série nos últimos dois anos;
- b. Disposição da equipe escolar em participar desta pesquisa;
- c. Interesse da direção e dos professores em melhorar a qualidade do ensino, oferecido pelo ensino médio, e em transformar o ensino médio.

A EEPM "Prof. Emílio Carlos Leite Pereira" foi a primeira a aceitar participar pelo projeto através da direção da escola. A proposta chegou a definir-se em meados de 1991, quando iniciamos o trabalho com os docentes e coordenadores e com a direção da escola.

IV. DELINEAMENTO DA PESQUISA

1. Objetivos da investigação

A presente investigação terá como objetivos:

1.1. analisar os reflexos da fragmentação do ensino em graus e séries na prática pedagógica do docente na sala de aula;

1.2. observar se a quebra da continuidade dos estudos, os cortes abruptos e as interrupções existentes no sistema curricular são os possíveis provocadores de evasão e retenção escolar;

1.3. contribuir para a mudança de comportamento de professores em sua prática pedagógica, no caso específico da quinta série de uma escola da rede oficial de ensino;

1.4. refletir sobre o assunto com os professores e oferecer algumas possibilidades viáveis no sentido de minimização da fragmentação e desperdício no sistema de ensino;

1.5. compreender melhor as relações interpessoais existentes na estrutura e funcionamento da unidade escolar utilizada como campo de estudo.

2. A co-participação de uma unidade escolar: problemas e definições.

Foram feitos contatos com unidades escolares da Delegacia de Ensino "Prof. Theodomiro Monteiro do Amaral", em Votuporanga. Depois de analisadas, não bastaram os índices de retenção e evasão escolar para definição do campo a ser investigado. Era preciso que houvesse disponibilidade e interesse das unidades pelo projeto, a partir dos critérios para a escolha inicialmente colocados:

a. Número de alunos retidos e evadidos por série nos últimos dois anos.

b. Predisposição da equipe escolar em participar desse projeto de pesquisa.

c. Interesse da direção e dos professores em melhorar a qualidade de ensino oferecido pela escola e em transformar o atual quadro escolar.

A EEPSG. "Profª Enny Teresa Longo Fracaro" foi a primeira a mostrar interesse pelo projeto através da direção da escola. A proposta começara a delinear-se em meados de 1993, quando iniciamos naquela unidade, um trabalho com os professores e coordenadores, a convite da direção

e com a aquiescência dos professores. O trabalho tinha como objetivo a realização de um ciclo de palestras e discussões para atualização dos professores com relação ao processo ensino/aprendizagem, avaliação do rendimento escolar, qualidade de ensino e Teorias de Piaget e Vygotsky.

Após a primeira palestra, pudemos perceber um certo interesse por parte da equipe, em aprofundar conhecimentos teóricos para uma prática docente com bases mais sólidas e realistas. Esse interesse continuou nos convites posteriores, sendo feitas outras palestras e discussões com a equipe de professores e coordenadores. O trabalho mencionado e o interesse aparente da equipe escolar apontavam para a escolha da instituição como o berço ideal para o desenvolvimento da pesquisa em tese. As sementes já estavam lançadas para se colocar, na prática dos professores, uma nova filosofia de trabalho.

Após apresentarmos os dados dos dois anos anteriores aos professores da quinta série, escolhida como objeto da pesquisa, para consciência dos professores sobre o problema, foi então apresentada no início de 1994 uma proposta de trabalho a ser viabilizado com a participação de todos os envolvidos, de forma direta ou indireta, com os sujeitos em questão.

A equipe escolar foi esclarecida sobre a flexibilidade e construção da proposta na medida que se fizessem necessárias alterações para maior eficiência na sua execução e eficácia nos seus resultados.

A flexibilidade seria decidida nas reuniões já previstas no calendário escolar do Plano Diretor (Escola-Padrão), em horários de Trabalho Pedagógico e reuniões extraordinárias, se necessário.

As discussões e busca de alternativas teriam sua origem na prática docente e aproveitamento escolar dos estudantes numa dinâmica S.O.S, ou seja, de correção de falhas e mudanças na prática e postura do professor, no momento subsequente à sua ocorrência. Isso seria feito de forma consentida pela equipe escolar e alunos, tendo a dinâmica o objetivo de socorrer o estudante antes de perdê-lo.

Para isso seria necessário muita reflexão sobre a prática escolar e muitos estudos para fundamentação teórica de práticas ainda não experimentadas.

Um aspecto importante estaria ainda na disposição em deixar de lado certas práticas convencionais de ensino e avaliar o estudante, decobrindo-se novas formas de relacionamento e novas fontes de conhecimento na cultura e experiências vividas pelos alunos.

Fugir do convencional para criar, com os colegas e alunos, formas eficazes e coerentes com a época atual de tratar os conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, transformando-os em algo vivo e necessário para melhorar as condições de vida do cidadão na sociedade.

Além disso o objetivo estaria em buscar a essência do conhecimento, em um conteúdo compreendido pela sua qualidade e não quantidade e superficialidade.

A equipe a princípio concordou, admitindo que não seria fácil para pessoas com formação muitas vezes autoritária, auto educar-se dentro de

uma tendência mais progressista (democrática), abrindo mão de conceitos e atitudes já cristalizadas através dos muitos anos de trabalho no magistério.

Mas ... pareceu-me haver, de forma latente, uma vontade de quebrar as correntes da rotina e de experimentar outros caminhos, mesmo sabendo que depois da caminhada não seriam mais os mesmos.

O envolvimento dos pais e dos alunos nessa experiência seria inevitável, para que fossem entendidas certas decisões e posturas manifestas pela equipe escolar, no sentido de uma maior colaboração com a execução da proposta. Esse envolvimento seria buscado através de encontros, programados ou não, com os alunos e pais de alunos.

Também a equipe escolar teria que desenvolver uma postura de compreensão, que resultasse em uma harmonia escolar produtiva.

Oferecemos então um período para o amadurecimento da idéia aos professores, em relação ao trabalho de pesquisa, pois eles seriam as peças fundamentais para o sucesso da mesma.

Voltamos à escola em meados de março e tivemos um encontro com os professores, que tiveram a liberdade para fazer as perguntas que julgassem necessárias para melhor compreensão do que se pretendia realizar. Não sentimos desta vez entusiasmo por parte dos docentes, que pareciam bastante preocupados. Sugerimos, então, à direção que observasse se havia algum problema, pois se algum professor fosse contrário ao projeto, melhor seria não colocá-lo em prática.

Nesse ínterim, já haviam sido elaborados questionários para os professores e estavam sendo processados os questionários para um diagnóstico dos alunos da quinta série, por sugestão dos próprios professores.

Retornamos à escola em abril e percebemos que alguns colegas não estavam tão interessados como nos havia parecido no ano anterior. Sentimos que não podíamos contar com eles (minoria), que se colocavam, pelo comportamento apresentado, mas não declarado, contrários ao desenvolvimento do projeto, por "n" causas.

A resposta nos chegou através de um telefonema da vice-diretora, pois a diretora encontrava-se em férias, informando-nos que alguns professores não aceitaram participar do projeto. Em seguida, recebemos o material que já se encontrava na escola para ser aplicado aos professores. Sem as condições necessárias, desistimos da unidade escolar com relação ao desenvolvimento do presente estudo, sem que isso tenha abalado nossa assessoria à escola, o que continuamos fazendo, sempre que solicitados.

No final do primeiro bimestre, duas escolas nos procuraram não para o desenvolvimento do projeto, mas para pedir nossa colaboração no sentido de tentar mudar o quadro apresentado dos resultados das primeiras avaliações. Havia preocupação por parte dos diretores, pois o número de alunos com aproveitamento insuficiente logo no primeiro bimestre era realmente excessivo. Falamos então sobre o projeto e ambas o aceitaram. Entretanto, iniciamos o trabalho em apenas uma delas, com aquiescência da direção, dos professores e dos alunos.

Ficou então definido, como campo para a investigação, a EEPSEG. "Prof. Faustino Pedroso", jurisdicionada à Delegacia de Ensino "Prof. Theodomiro Monteiro do Amaral" de Votuporanga. A proposta foi apresentada à direção e aos professores, que concordaram em participar da mesma. Fizemos duas reuniões com a direção, tomando conhecimento do aproveitamento dos alunos no corrente ano, assim como das expectativas da direção em relação ao corpo docente. Nessas reuniões foram discutidos pontos da proposta e ouvidos os problemas encontrados pela direção, considerados de difícil solução. Dois se evidenciaram: aproveitamento insuficiente dos alunos e indisciplina em sala de aula. Esses problemas foram confirmados nas reuniões com os professores, principalmente com os que trabalham com as quintas séries, onde pudemos, inclusive, discutir alternativas para tentar solucioná-los.

3. Pessoal envolvido.

3.1. Alunos e professores.

Foram envolvidos na investigação, como sujeitos, 104 (cento e quatro) alunos da quinta série do 1º Grau, representando 100% dos alunos dessa série na escola, distribuídos em três classes, funcionando duas no período da manhã e uma no período da tarde. Também serviram de sujeitos 10 (dez) professores III que atuam na escola, todos professores das quintas séries em tese (representando também 100% dos professores dessa série).

Em julho de 1994, houve mudança na direção da unidade escolar em virtude do Concurso de Remoção, não havendo interferência significativa no desenvolvimento dos trabalhos.

3.2. Colaboradores.

Além dos alunos e professores envolvidos, participaram como colaboradores:

- Diretora e Vice-Diretora da Escola
- Supervisor de Ensino responsável pela escola
- Delegado de Ensino da Delegacia de Ensino "Prof. Theodomiro Monteiro do Amaral", de Votuporanga.
- Pais de alunos
- Uma aluna do curso de graduação de Pedagogia das Faculdades Integradas de Votuporanga
- Duas professoras da EEPSEG. "Dr. José Manoel Lobo" de Votuporanga, ex-alunas das Faculdades Integradas de Votuporanga.

3.3. Locais utilizados na investigação.

Foram utilizados, além de uma sala determinada para os trabalhos, gentilmente cedida pela direção da escola, a oficina pedagógica da



Delegacia de Ensino, a biblioteca, o laboratório, a sala de vídeo, as salas de aula e o pátio da escola.

4. Procedimentos de coleta de dados.

4.1. Levantamento de dados a partir da documentação e arquivos da unidade escolar de 1991 a 1993 e dos registros de 1994.

a. A EEPSG. "Prof. Faustino Pedroso".

- Breve histórico.
- Área de atuação.
- Recursos humanos.
- Instituições auxiliares.
- Organização e funcionamento.
- Objetivos.

b. Avaliação e movimentação escolar de 1991 a 1993.

c. A unidade escolar em 1994.

d. Avaliação e movimentação escolar em 1994.

4.2. Diálogo com a equipe escolar (interação contínua).

a. Reuniões com a equipe e diálogos com os professores, individualmente.

- Discussão do projeto.
- Apresentação de dados para reflexão.
- Dinâmica da sala de aula.
- Fundamentação teórica.
- Leitura e discussão de textos.
- Depoimentos de alunos e professores.
- Análise e discussão de dados para redirecionamento da investigação.
- Tomada de decisões.
- Revisão do instrumento de coleta de dados.
- Apresentação dos resultados.

4.3. Utilização de instrumento de coleta de dados.

a. Elaboração do instrumento.

b. Treinamento de três aplicadores.

c. Aplicação do instrumento em quatro sujeitos para adequações-testagem do instrumento.

d. Adequação do instrumento após testagem.

e. Forma de aplicação.

f. Tabulação dos dados.



4.4. Observação “in loco” (sistemática) da dinâmica da sala de aula pela pesquisadora.

- a. Registro das aulas observadas.
- b. Registro das observações da pesquisadora durante a observação das aulas e análise individual das aulas registradas.
- c. Levantamento de dados a partir das observações.

TERCEIRA PARTE



V. A UNIDADE ESCOLAR (PERÍODO DE 1991 A 1994)

1. Uma Escola de 1º e 2º Grados de Votuporanga - SP

1.1. Breve Histórico

A EEPSQ "Professor Faustino Pedrosa" está localizada na Rua Vila Rica, nº 263, no Jardim São Remo, em Votuporanga. Foi fundada em 27/II/63, conforme Decreto nº 17692, e sua instalação ocorreu em 31/06/64, com o nome de Grupo Escolar do Bairro de Santa Luzia. No período de 01/01 a 16/09/76, teve como denominação EEPC do Bairro de Santa Luzia. Depois, pela Lei nº 1060, de 17/09/76 passou a denominar-se EEPC "Prof. Faustino Pedrosa". Com a instalação do Ensino de 2º Grau, em 1982, passou a ter a denominação de EEPSQ "Prof. Faustino Pedrosa", a partir de 25/05/82, pela Resolução S.E. nº 193. O dia 17 de setembro, atualmente, é considerado o dia do Patrimônio da Escola.

1.2. Área de atuação

Como Escola Pública, a EEPSQ "Prof. Faustino Pedrosa" tem um papel fundamental na comunidade em que está inserida. Localizada num bairro de classe média alta, atende alunos de municípios limítrofes circundantes, o que caracteriza o seu atendimento para uma variedade de alunos dos diversos padrões socioeconômicos. De acordo com os dados de 1992, os alunos de bom e de excelente padrão socioeconômico representam 30% do total, os de classe média alta, cerca de 30% (30% de classe média, quarenta por cento (40%) de classe média baixa e vinte por cento (20%) de classe baixa (muito pobre).

Os principais bairros atendidos pela escola são: Santa Luzia, Jardim Santo Antônio, Vila América, Vila Zena, Nova Boa Vista, Parque Brasília, COHAB, Parque das Nações, Paraisópolis e Parque das Bragas, além do Jardim São Remo. Outros atendimentos também a alunos oriundos da Zona rural, transportados pela municipalidade para a Zona urbana.

1.3. Recursos Humanos

Em 1992, a escola contou com cinquenta (50) funcionários no setor administrativo, dos quais dez (10) estaduais e nove (09) municipais, incluindo nesse total, o Diretor e o Assistente de Diretor da Escola.

Atuaram também quarenta e três (43) professores. Destes, doze (12) eram Professores I (Ciclo Básico até a 4ª série) e vinte e um (21) eram Professores II (5ª série em diante). Em 1993, o número de funcionários aumentou a cerca de cinquenta, incluindo o número de professores passou de quarenta e três (43) para cinquenta e sete (57). Destes, quatorze (14) atuaram como Professores I, dois (2) como Professores Especialistas e quarenta (40) como Professores II.

V. A UNIDADE ESCOLAR (PERÍODO DE 1991 A 1994).

1. Uma Escola de 1º e 2º Graus de Votuporanga - SP.

1.1. Breve Histórico.

A EEPSG. "Professor Faustino Pedroso" está localizada na Rua Vila Rica, nº 263, no Jardim São Remo, em Votuporanga. Foi fundada em 27/11/65, conforme Decreto nº 17698, e sua instalação ocorreu em 01/06/66, com o nome de Grupo Escolar do Bairro de Santa Luzia. No período de 01/01 a 16/09/76, teve como denominação EEPG. do Bairro de Santa Luzia. Depois, pela Lei nº 1060, de 17/09/76 passou a denominar-se EEPG. "Prof. Faustino Pedroso". Com a instalação do Ensino de 2º Grau, em 1982, passou a ter a denominação de EEPSG. "Prof. Faustino Pedroso", a partir de 25/05/82, pela Resolução S.E. nº 195. O dia 17 de setembro, atualmente, é considerado o dia do Patrono da Escola.

1.2. Área de atuação.

Como Escola Pública, a EEPSG. "Prof. Faustino Pedroso" tem um papel fundamental na comunidade em que está inserida. Localizada num bairro de classe média alta, atende alunos de inúmeros bairros circundantes, o que caracteriza o seu atendimento para uma variedade de alunos dos diversos padrões sócio-econômicos, desde alunos carentes, até alunos de bom e de excelente poder aquisitivo. Em termos percentuais, segundo registros do Plano Escolar de 1993, dez por cento (10%) dos alunos são de classe média alta, trinta por cento (30%) de classe média, quarenta por cento (40%) de classe média baixa e vinte por cento (20%) de classe baixa (muito pobre).

Os principais bairros atendidos pela escola são: Santa Luzia, Jardim Santo Antonio, Vila América, Vila Zan, Nova Boa Vista, Parque Brasília, COHAB, Parque das Nações, Pozzobon e Parque das Brisas, além do Jardim São Remo. Oferece atendimento também a alunos oriundos da zona rural, transportados pela municipalidade para a zona urbana.

1.3. Recursos Humanos.

Em 1992, a escola contou com dezenove (19) funcionários no setor administrativo, dos quais dez (10) estaduais e nove (09) municipais, incluídos nesse total, o Diretor e o Assistente de Diretor da Escola.

Atuaram também quarenta e três (43) professores. Destes, doze (12) eram Professores I (Ciclo Básico até a 4ª série) e trinta e um (31) eram Professores III (5ª série em diante). Em 1993, o número de funcionários continuou o mesmo, enquanto o número de professores passou de quarenta e três (43) para cinquenta e seis (56). Destes, quatorze (14) atuaram como Professores I, dois (2) como Professores Estagiários e quarenta (40) como Professores III.

1.4. Instituições.

A Escola tem como instituições auxiliares:

a. Associação de Pais e Mestres, que tem como finalidade “colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade” (Artigo 2º do Estatuto da APM, instituído pelo Decreto nº 12983, de 15/12/78).

b. Conselho de Escola, que, conforme o disposto no Artigo 95 da Lei Complementar nº 444, de 27/12/85, é de natureza deliberativa. O Conselho de Escola tem como atribuições:

(I). Deliberar sobre:

- Diretrizes e Metas da Unidade Escolar;
- Alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- Projetos de atendimento psico-pedagógicos e material do aluno;
- Programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- Criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- Prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;
- Indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor da Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra Unidade Escolar;
- Penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da Unidade Escolar;

(II). Elaborar o Calendário e o Regimento Escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente.

(III). Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.

c. Grêmio Estudantil, fundado em 26/06/1987, registrado com o nome de Grêmio Estudantil “Alta Liberdade”. São objetivos do grêmio:

- Congregar o corpo discente da escola;
- Defender os interesses individuais e coletivos dos alunos da escola;
- Incentivar a cultura literária, artística e desportiva de seus membros;
- Promover a cooperação entre administradores, professores, funcionários e alunos no trabalho escolar, buscando seu aprimoramento;
- Realizar intercâmbios e colaboração de caráter cultural, educacional, cívico, desportivo e social, com entidades congêneres, assim como a filiação às entidades gerais (Municipal, Estadual e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas);

- Pugnar pela adequação do ensino às reais necessidades da juventude e do povo, bem como pelo ensino público e gratuito;
- Pugnar pela democratização, pela independência e respeito às liberdades fundamentais do homem, sem distinção de raça, cor, sexo, nacionalidade, convicção política ou religiosa;
- Lutar pela democracia permanente na escola, através do direito à participação nos fóruns internos de deliberação da escola.

d. Biblioteca, que tem como função primordial a de “ser o manancial, onde a criança e o adolescente buscarão satisfazer motivações e interesses íntimos, muitas vezes inconscientes”.

1.5. Organização e Funcionamento.

a. Cursos

A Escola oferece para a comunidade os seguintes cursos:

- Educação Especial para Deficientes Mentais;
- Primeiro Grau Regular;
- Segundo Grau Regular - Inciso III do Artigo 7º da Deliberação CEE. nº 29/ 82.

b. Períodos

Funciona em três períodos:

- Das 7:30 às 12:50 horas;
- Das 12:30 às 17:50 horas;e,
- Das 19:15 às 22:50 horas.

c. Atendimento

No ano de 1992, a escola recebeu 992 (novecentos e noventa e duas) matrículas de alunos, das quais 15 (quinze) de alunos de classe Especial para Deficientes Mentais, 815 (oitocentos e quinze) de alunos para classes do Curso de 1º Grau e 162 (cento e sessenta e duas) de alunos para classes do Curso de 2º Grau. Em 1993, foram atendidos 11 (onze) alunos de classe de Educação Especial para Deficientes Mentais, 805 (oitocentos e cinco) alunos de 1º Grau e 229 (duzentos e vinte e nove) alunos do curso de 2º Grau, totalizando um atendimento a 1045 (mil e quarenta e cinco) estudantes.



1.6. Objetivos.

1.6.1. Objetivo Geral

O ensino de 1º e 2º Graus tem como objetivo geral, proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto - realização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania.

1.6.2. Objetivos Específicos

a. Da Educação Especial

O Curso de Educação Especial tem como objetivo favorecer o ajustamento do indivíduo no seu meio, capacitando-o a estabelecer relações interpessoais e integrar-se em seu ambiente de maneira harmoniosa.

b. Do Ensino de 1º Grau

O Ensino de 1º Grau tem como objetivo a formação da criança e do adolescente (7 aos 14 anos) no sentido de capacitá-los a exercer plenamente sua cidadania, preparando-os intelectual, científica e profissionalmente para compreender a realidade social, econômica, política e cultural, para que participem do processo de mudança dessa mesma sociedade.

c. Do Ensino de 2º Grau

O Ensino de 2º Grau destina-se à formação integral do adolescente, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania.

2. Avaliação e Movimentação de Alunos da Unidade Escolar de 1991 a 1993.

O Atendimento, Avaliação e Movimentação Escolar serão apresentados para uma melhor visualização nos quadros abaixo relacionados:

a. Quadro 1 - Avaliação e Movimentação de Alunos referentes ao ano de 1991.

b. Quadro 2 - Número de alunos matriculados por classe, no ano de 1992.

c. Quadro 2.1. - Avaliação e Movimentação de Alunos referentes ao ano de 1992.

d. Quadro 3 - Número de alunos matriculados por classe no ano de 1993.

e. Quadro 3.1. - Avaliação e Movimentação de Alunos referentes ao ano de 1993.



Quadro 1- Avaliação e Movimentação de Alunos referentes ao ano de 1991.

SÉRIES	MT	TR	EV	RF	RAV	PR	MF	EV%	R%	PR%
1º Grau Diurno										
CBI	115	11	-	-	-	104	104	-	-	100%
CBC	118	16	01	-	04	97	102	1%	4%	95%
3ª	121	10	02	-	04	105	111	2%	3%	95%
4ª	103	07	01	-	-	95	96	1%	-	99%
5ª	116	07	08	-	28	73	109	7%	25%	68%
6ª	82	03	-	-	14	65	79	-	18%	82%
7ª	58	10	05	-	02	41	48	10%	4%	86%
8ª	47	05	02	01	-	39	42	5%	2%	93%
1º Grau Noturno										
6ª	37	02	06	-	02	27	35	17%	5%	78%
7ª	41	04	03	01	02	31	37	8%	8%	84%
8ª	40	08	02	-	-	30	32	6%	-	94%
2º Grau Noturno										
1ª	70	01	09	-	06	54	69	13%	7%	80%
2ª	38	03	03	-	06	26	35	8%	17%	75%
3ª	37	05	02	01	-	29	32	6%	3%	91%
T.G.	1023	92	44	03	68	816	931	5%	7%	88%

Legenda: MT - Matrícula Total; TR - Transferência Expedida; EV - Alunos Evadidos; RF - Retidos por Frequência; RAV - Retidos por Avaliação; PR - Promovidos; MF - Matrícula Final; EV% - Porcentagem de Evasão; R% - Porcentagem de Retenção; PR% - Porcentagem de Promoção; TG- Total Geral.

Fonte: Quadro Anexado no final do ano ao Plano Escolar da EEPSPG. "Prof. Faustino Pedrosa" do ano de 1991.

Em 1991, a EEPSPG. "Prof. Faustino Pedrosa" recebeu um contingente de 1023 (Mil e vinte e três) alunos durante o ano, terminando o período letivo com 931 (novecentos e trinta e um) estudantes. Mostrou uma mobilidade de 92 (noventa e dois) alunos por transferência. Dos 931 (novecentos e trinta e um) estudantes, 115 (cento e quinze) se perderam, representando 12,35% do total de alunos. Destes, 71 (setenta e um) foram retidos e 44 (quarenta e quatro) foram registrados como alunos evadidos da Escola.

Observando-se e comparando-se os resultados, verifica-se que o menor índice de aprovação e o maior índice de retenção e evasão incidiu sobre a 5ª série do 1º Grau.

No ano de 1992, foram matriculados, inicialmente, 992 (novecentos e noventa e dois) alunos, distribuídos em 32 (trinta e duas) classes, com uma média de 31 (trinta e um) alunos por classe. Esses dados podem ser verificados em seguida, no **Quadro 2**.

2.Quadro 2 - Número de alunos matriculados por classe no ano de 1992.

SÉRIES	M.Inicial	Classes
C.Esp.	15	01
CBI	28	01
CBI	27	01
CBI	27	01
CBI	28	01
CBC	26	01
CBC	27	01
CBC	27	01
CBC	28	01
3ª	34	01
3ª	32	01
3ª	33	01
4ª	34	01
4ª	35	01
4ª	34	01
5ª	33	01

SÉRIES	M.Inicial	Classes
5ª	31	01
5ª	33	01
5ª	32	01
6ª	32	01
6ª	31	01
6ª	30	01
7ª	34	01
7ª	34	01
7ª	34	01
8ª	37	01
8ª	34	01
1ª	35	01
1ª	35	01
2ª	31	01
2ª	31	01
3ª	30	01

Total de Alunos: 992 (novecentos e noventa e dois) alunos.

Número de classes: 32 (trinta e duas) classes.

Média de Alunos por classe: 31 (trinta e um) alunos.

As matrículas atingiram nesse ano um total de 1064 (mil e sessenta e quatro) alunos, com o recebimento de 72 (setenta e dois) alunos por transferência. Foram expedidas, no período, 89 (oitenta e nove) transferências de alunos. Dos 975 (novecentos e setenta e cinco) alunos que chegaram ao final do ano letivo, 135 (cento e trinta e cinco) não atingiram os objetivos educacionais previstos, sendo registradas 98 (noventa e oito) retenções e 37 (trinta e sete) evasões. Com relação ao ano anterior (1991), houve um aumento no número de retenções, que passou de 71 (setenta e um) em 1991, para 98 (noventa e oito) em 1992, e uma sensível diminuição no número de evasões, que de 44 (quarenta e quatro) em 1991 passou para 37 (trinta e sete) em 1992. Também neste ano verificou-se o mesmo fato do ano anterior, isto é, **o menor índice de aprovação e o maior índice de retenção e evasão incidiram sobre os alunos da 5ª série do 1º Grau.**

Esses dados podem ser verificados no Quadro 2.1. que mostra a Avaliação e Movimentação de Alunos referentes ao ano de 1992. Para leitura deste quadro, utilizaremos a mesma legenda apresentada no Quadro 1.

**Quadro 2.1 - Avaliação e Movimentação de Alunos
referentes ao ano de 1992.**

SÉRIES	MT	TR	EV	RF	RAV	PR	MF	EV%	R%	PR%
1º Grau Diurno										
CBI	121	11	-	-	-	110	110	-	-	100%
CBC	117	10	01	-	14	92	107	01%	13%	86%
3ª	112	09	01	-	14	88	103	01%	14%	85%
4ª	108	07	01	-	11	89	101	01%	11%	88%
5ª	146	12	05	-	26	99	130	20%	20%	76%
6ª	104	17	03	-	15	72	90	17%	17%	80%
7ª	70	02	01	-	02	65	68	03%	03%	96%
8ª	37	05	-	-	01	31	32	03%	03%	97%
1º Grau Noturno										
7ª	39	02	04	-	04	29	37	11%	11%	78%
8ª	38	05	01	-	01	31	33	03%	03%	94%
2º Grau Noturno										
1ª	75	04	11	-	07	53	71	10%	10%	75%
2ª	63	03	08	-	03	49	60	05%	05%	82%
3ª	34	01	01	-	-	32	33	-	-	97%
TG.	1.064	89	37	-	98	840	975	04%	10%	86%

Fonte:Quadro Anexado no final do Plano Escolar da EEPSP."Prof. Faustino Pedroso"do ano de 1.992.

Em 1993, a escola recebeu, no início do ano, um contingente de 1018 (Mil e dezoito) alunos, distribuídos em 34 (trinta e quatro) classes, com uma média aproximada de 30 (trinta) alunos por classe. O Quadro 3 mostra o número de alunos matriculados por classe no ano de 1993.

Quadro 3 - Número de alunos matriculados por classe no ano de 1993.

SÉRIES	M.Inicial	Classes	SÉRIES	M.Inicial	Classes
C.Esp.	11	01	5 ^a	31	01
CBI	27	01	6 ^a	32	01
CBI	26	01	6 ^a	36	01
CBI	24	01	6 ^a	35	01
CBI	23	01	7 ^a	26	01
CBC	27	01	7 ^a	27	01
CBC	28	01	7 ^a	35	01
CBC	28	01	8 ^a	28	01
CBC	26	01	8 ^a	30	01
3 ^a	33	01	8 ^a	36	01
3 ^a	36	01	1 ^a	27	01
3 ^a	30	01	1 ^a	37	01
4 ^a	31	01	1 ^a	38	01
4 ^a	31	01	2 ^a	38	01
4 ^a	26	01	2 ^a	33	01
5 ^a	33	01	3 ^a	29	01
5 ^a	31	01	3 ^a	27	01

Total de Alunos: 1018 (Mil e dezoito) alunos.

Número de Classes: 34 (trinta e quatro) alunos.

Média de Alunos por classe: 30 (trinta) alunos.

O número de alunos apresentado no Quadro anterior chegou a 1138 alunos, com uma movimentação de 204 (duzentos e quatro) alunos, sendo recebidas 120 (cento e vinte) e expedidas 84 (oitenta e quatro) transferências, registrando-se 1054 (Mil e cinquenta e quatro) alunos matriculados no final do ano. Desse total, 67 (sessenta e sete) foram retidos e 44 (quarenta e quatro) se evadiram, somando uma perda de 111 (cento e onze) alunos.

Comparando-se os dados com o ano de 1992, houve uma diminuição no índice de retenção que passou de 98 (noventa e oito) em 1992 para 67 (sessenta e sete) em 1993, e um aumento sensível no índice de evasão, que de 37 (trinta e sete) em 1992, passou para 44 (quarenta e quatro) em 1993. Os dados referentes ao ano de 1993 podem ser verificados no Quadro 3.1. Para a leitura do Quadro 3.1. pode ser utilizada a mesma legenda utilizada no Quadro 1 e no Quadro 2.1.

Quadro 3.1. Avaliação e Movimentação de Alunos referentes ao ano de 1993.

SÉRIES	MT	TR	EV	RF	RAV	PR	MF	EV%	R%	PR%
1º Grau Diurno										
CBI	106	05	-	-	-	101	101	-	-	100%
CBC	120	08	-	-	08	104	112	-	7%	93%
3ª	105	07	-	-	04	94	98	-	4%	96%
4ª	94	06	-	-	05	83	88	-	6%	94%
5ª	139	12	07	-	26	94	127	6%	20%	74%
6ª	111	17	04	-	14	76	94	4%	15%	81%
7ª	58	02	01	-	01	54	56	2%	2%	96%
8ª	61	03	-	-	-	58	58	-	-	100%
1º Grau Noturno										
7ª	42	02	07	-	04	29	40	18%	10%	72%
8ª	40	03	03	-	01	33	37	08%	03%	89%
2º Grau Diurno										
1ª	36	06	03	-	02	25	30	10%	07%	83%
2º Grau Noturno										
1ª	81	06	10	-	02	63	75	13%	03%	84%
2ª	76	05	08	-	-	63	71	11%	-	89%
3ª	69	02	01	-	-	66	67	01%	-	99%
TG.	1.138	84	44	-	67	943	1.054	4%	06%	90%

Fonte: Quadro Anexado no final do ano ao Plano Escolar da EEPSPG. "Prof. Faustino Pedrosa" do ano letivo de 1993.

Mais uma vez observamos o fenômeno já apresentado nos anos de 1991 e 1992, ou seja, o menor índice de aprovação e o maior índice de retenção e evasão recaíram sobre os alunos de 5ª séries, seguida pelos alunos de 6ª séries.

3. A Unidade Escolar em 1994 (período durante o qual foi co-participante do projeto).

Em 1994, atuaram na Escola 20 (vinte) funcionários, dos quais 14 (quatorze) da rede estadual (incluindo Diretor e Vice-Diretora) e 06 (seis) da rede municipal. Trabalharam também 42 (quarenta e dois) professores, sendo 10 (dez) professores I e 32 (trinta e dois) professores III.

Nesse ano a escola atendeu um total de 1036 (mil e trinta e seis) matrículas iniciais, das quais 794 (setecentos e noventa e quatro) de alunos do ensino de 1º Grau e 242 (duzentas e quarenta e duas) de alunos do ensino de 2º Grau. Esses alunos foram distribuídos em 32 (trinta e duas) classes, com uma média de aproximadamente 32 (trinta e dois) alunos por classe. O Quadro nº 04 mostra o número de alunos matriculados distribuídos por classe, no ano de 1994.

Quadro nº 04 - Número de alunos matriculados por classe no ano de 1994

SÉRIES	M.Inicial	Classes	SÉRIES	M.Inicial	Classes
C.E.Esp.	15	01	6ª	35	01
CBI	32	01	6ª	36	01
CBI	32	01	6ª	32	01
CBI	33	01	7ª	36	01
CBC	34	01	7ª	23	01
CBC	34	01	7ª	34	01
CBC	32	01	8ª	25	01
3ª	30	01	8ª	24	01
3ª	30	01	8ª	39	01
3ª	34	01	1ª	23	01
4ª	36	01	1ª	42	01
4ª	31	01	1ª	43	01
4ª	25	01	2ª	34	01
5ª	37	01	2ª	35	01
5ª	38	01	3ª	33	01
5ª	37	01	3ª	32	01

Total de Alunos: 1036 (Mil e trinta e seis) alunos.

Número de Classes: 32 (trinta e duas) classes.

Média aproximada de alunos por Classe (trinta e dois) alunos.

Constituíram-se sujeitos da pesquisa apenas os alunos das três classes de quinta série, sendo duas do período da manhã e uma do período da tarde, totalizando inicialmente 110 (cento e dez) alunos, dos quais 73 (setenta e três) no período da manhã e 37 (trinta e sete) no período da tarde.

Até o mês de julho, foram transferidos cinco alunos e recebidos 03 (três) por transferência, estando matriculados, portanto, 108 (cento e oito) alunos na referida série.

Desses alunos, quatro não foram entrevistados, participando da pesquisa 104 (cento e quatro) sujeitos da quinta série, dos quais cinquenta e nove do período da manhã e 45 (quarenta e cinco) do período da tarde.

O número de sujeitos sofreu outras alterações até o final do ano, pois, dos 108, foram transferidos mais três alunos, sendo registradas duas desistências, que caracterizamos como evasões. Na realidade chegaram ao final do ano letivo 103 (cento e três) estudantes, somando a matrícula Total 113 (cento e treze) alunos, no corrente ano.

3.1. Professores dos alunos de quinta série da EEPSG. "Prof. Faustino Pedroso".

5^{as} SÉRIES (MANHÃ)

Terezinha Donini Quatrochi
Cleidinei Alves Fernandes
José Antonio Molina Navarro
Rúbia Pousa Paes Secafem
Maria Barceloni Dias
Cleusa Rodrigues Martins
Sueli Maria Cabral de Mello.

5^a SÉRIE (TARDE)

Terezinha Donini Quatrochi
Maria de Lourdes F. dos Santos
Sérgio Vilalva Figueira
Cláudia Angela de Moraes
Cleusa Rodrigues Martins
Sueli Maria Cabral de Mello.

Dez professores participaram da pesquisa e dispuseram-se a trabalhar dentro do projeto apresentado, numa tentativa conjunta de tentar melhorar o quadro apresentado pelos alunos da série. Pode-se deduzir, entretanto, que as mudanças refletir-se-ão em outras séries onde os professores também atuam. Importante lembrar que os professores anteriormente relacionados representam cem por cento dos professores de quinta série da Escola.



3.2. Resultados de 1994.

3.2.1. Aproveitamento Escolar dos sujeitos nos quatro bimestres de 1994 (5ª série).

CLASSE 1							
NÚMERO	BIMESTRES						
	Português	Matemática	História	Geografia	Ciências	Ed. Artística	
	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	
01	DCCB	CCDD	DDAC	CDCD	CCBD	CCCC	
02	D	C	C	C	C	C tr	
03	DCCB	CCCC	DCCC	CCBB	DBAC	CCCC	
04	BCCC	DCCC	DCCC	ACCA	CCCC	CCBC	
05	DBDC	CCDD	CDDD	CCDD	CCCD	DCDE	
06	CCD	DDD	CCD	AC	CC	BC tr	
07	D	D	C	E	D	D tr	
08	DDDD	DDDD	CDDD	CCDD	DCCD	BCDD	
09	DDDD	CCDD	CCDD	DCCD	DBBC	DBCC	
10	DC	CD	CD	CD	CC	CC tr	
11	CDCD	CDDC	CDBD	DCDD	CCBC	DCDC	
12	DCDD	DCDD	CDAD	CBDD	DCCD	CCDD	
13	CCDD	DDDD	BDDD	DDDD	DCCD	DCDD	
14	DCDD	DCDD	CCDC	CCDD	CCBC	DCDD	
15	DCCC	CBCC	CCCC	CBCC	BCCC	CCCC	
16	DDCD	CCDD	BDDD	CCDD	BCCD	DCDD	
17	DDE	DDE	CDD	CEE	CCD	CCDE ev	
18	CCDD	DCDC	BBBC	BACC	CCAD	CCBB	
19	DCDE	CCDE	CDDD	CDDE	DCCE	CCDE	
20	CCCC	CDDC	DDDC	CCDB	CCCB	DCDD	
21	CCCC	CBDC	CDCC	DCDD	DCBC	CCCC	
22	DDCE	DDDE	DDDD	DDDE	DCCE	CCDD	
23	DCCC	DDDD	DDCD	DCDD	DCCC	CCCD	
24	CBBC	DABC	BCCB	CCDD	DCBC	CCBC	
25	CCCC	CBCC	BDCC	CCCC	CCCC	DCDD	
26	DCCB	DCCB	CCCC	BCCC	DCBC	ABAB	
27	BAAA	AAAA	AAAA	AAAA	AAAA	AAAA	
28	CBBB	BBBB	ABAB	AAAA	BBAA	BBAA	
29	CBCC	CCDC	ACDA	BCCC	DCBB	BCCC	
30	CBBB	CAAA	AAAA	AAAA	BBAA	BABA	
31	CBCB	CCCC	BCBA	CCCC	CCAA	BBAA	
32	CCD	CCDC	BCBC	ACEC	CCCC	BCDC	
33	CCBB	CCCC	BCBC	BBCC	CCAB	CCBB	
34	BB	BB	A T	BT	BB	AB tr	
35	CBBB	CABB	BCAA	BAAA	BCAB	CBAA	
36	DBCC	CCDC	BCDD	ACEC	DCBC	DDBD	
37	DBCC	CCDC	BDBC	CBCC	CCAD	CCCA	

Pioraram	06	06	15	15	08	09
Melhoraram	14	05	05	03	13	09
Sem alteração	11	20	11	13	10	13

CLASSE 2

NÚMERO

BIMESTRE

	Português	História	Geografia	Ciências	Matemática	Ed. Artística
	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF
01	CBBB	ACBA	BAAA	CCAC	AAAA	ABBC
02	CBCC	CCCD	CCCC	DCAC	CBBC	CACD
03	DDCC	DDDD	BCDC	DCBD	CCCC	DDDD
04	CCCC	BCAC	BBAB	DCBB	CCBC	CCBB
05	CBCC	DCCB	BCCC	DCBC	CCCB	BCCC
06	CBBB	BBAA	AAAB	CBAB	BBAA	CBCC
07	CBDD	CCDD	CADC	CCBC	CDCD	DDCD
08	DCDD	DCDD	DCDD	DCBD	DCCD	DCBD
09	DCCB	DDBB	BACC	DCBD	CCBB	DCCD
10	DBDC	CCCB	CBAB	DBAB	BCBB	BCBC
11	DCCC	DCAB	CCBB	DCBC	DCBC	DDCD
12	DDDD	DDDD	CDDC	DCBD	CDCD	DDCD
13	CCDB	DCCC	BCAC	CCBC	BBBB	BCAB
14	DBCC	DDAC	CCBB	DCBC	CBBC	BCBC
15	BBCC	CACC	AACB	DCAC	BABB	CDDD
16	CBCB	BCCD	CABC	DCBC	DCBC	BCCD
17	CCDD	DDDD	BBBD	DCCD	CDCD	DDDD
18	CCCC	DDCC	BCAB	DCAC	CCCC	CCBD
19	DCCD	DDCD	CDCB	DCBD	CCCC	CDDD
20	CBCC	CCCC	CABB	DBAC	CCCB	CCCC
21	DCCD	CCCC	DCCD	DCBC	DCCD	DCDC
22	CCCC	CDCD	DCCD	DCBD	CBBB	ACDD
23	DCC-	DDC-	DBD-	DCA-	CCC-	DDAC tr
24	DCCD	DDDD	CCDD	CCCD	CCDD	DCDC
25	CBCC	DCCB	CBCC	DCBC	DCCD	ACAC
26	CBCC	CCCB	BBBC	DCBC	CCCC	BDDB
27	DCDD	CCDD	CCCC	DCBC	CCBC	BCBB
28	CCCC	CCCD	BABC	CCAC	CBBC	ACBC
29	CCBB	BCCC	CAAC	CCBC	CBBC	BBDC
30	CCBB	BCCC	DDDD	DCBC	CBCC	BCAC
31	DCCB	CCAC	DCBC	DCBC	CBBB	BCBC
32	BBBB	ABAA	BAAA	BBAB	BBAA	BBAA
33	CBBB	BCCB	ACAB	CCBC	CCCB	CCBB
34	CBBB	CBAA	ABAC	CCBB	CBBB	BCAC
35	DCCB	DDBB	CBAB	DCBC	CCBC	BBBC
36	E---	E---	E---	D---	E---	E--- ev
37	CBCB	CBBA	BBAC	DCAB	CBBB	BCAA
38	DBDB	DDCC	CCCC	DCBC	CCAB	DCDD

Pioraram	03	08	13	01	04	18
Melhoraram	17	14	09	21	12	04
Sem alteração	16	14	14	14	20	14

CLASSE 3						
NÚMERO	BIMESTRE					
	Português	História	Geografia	Ciências	Matemática	Ed. Artística
	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF	1 2 3 4 CF
01	DCDE	CDDD	DDCD	EDDD	DEEE	CCDD
02	BBBB	ABBB	BBBB	CBCB	BBBB	AACA
03	CBBA	ABBC	BBBC	CCCC	CABB	AAAB
04	DCDC	CDDD	CCDD	DDDD	DDDD	CCDB
05	CCDE	CCCE	DDDE	DDDE	CDEE	DCDE
06	AAAA	ABBB	AABA	AAAA	AAAB	CAAA
07	AAAA	AABB	AAAB	BBCB	AAAB	BAAA
08	AAAB	ABBA	ABCB	BBCB	BBCB	CBBA
09	CBBB	ABBB	CCBC	CCDC	CDDC	DACA
10	BBBB	ABBC	ABAB	CCCB	BCBB	CABA
11	CBBB	AABB	BBAB	BBBB	CCCC	ACAA
12	CBBB	AACC	BBCB	CBBC	CABC	BBAA
13	CBBB	ABBB	BBAA	BABA	CABC	AACA
14	DBCD	CDCC	DDDD	DDDD	DDED	CCDA
15	DCDE	CDDD	DCDD	DDDD	DDED	CCDC
16	C ---	A ---	C ---	C ---	C ---	C --- tr
17	AAAA	AABB	BBCB	BBAB	ABAB	AAAB
18	AAAB	ABBA	AAAA	AAAA	AAAA	AABA
19	BAAB	ABBB	BBBC	CCCB	CBCC	AABB
20	CCCC	BBCD	CCDC	DDCD	DDDD	CCBC
21	BAAA	ABAA	AAAA	CABB	BBBC	AAAA
22	CBCB	ABCC	CCCC	DCCD	DDCC	BCBA
23	BBBB	AABB	BBBB	BBCB	BBCB	ABAA
24	BBBB	AABB	AAAB	CBAB	ABAB	ABBA
25	CCDE	DCD -	CCDE	EDDE	DDE -	DCDE
26	BBBB	AABC	BBBB	BBAB	ABBB	AABA
27	AAAA	AAAB	AABA	BCAB	AAAA	AAAA
28	CBBB	ABCC	CBCC	CCCC	CDCC	BBBA
29	CBBB	AABB	BBAB	CCAB	CBBB	BABA
30	CBBB	BBBC	CBCC	CCCD	BDDD	CBBA
31	BAAA	AAAB	AAAA	BBAA	ABAB	AABB
32	DCDE	CBDD	CCDE	DDDE	DDEE	BCDD
33	BBBA	ABCB	CBBA	CCCC	BCCC	AAAA
34	BBBA	ABBC	CBBC	CCCC	BCBB	ABCB
35	CBBB	ACCC	CCCC	DCCD	DDDD	BCCB
36	BBBA	AABB	BBBA	CBBC	CACB	ABAA
37	AAAA	AABB	AAAB	BAAA	ABCB	BAAA
38	BB --	CB --	AA --	AC --	DB --	AB -- tr

Pioraram	07	32	11	03	14	10
Melhoraram	15	02	22	10	04	12
Sem alteração	14	02	03	23	18	14

Os dados acima demonstrados foram colhidos gradativamente a partir do terceiro bimestre. Ao mesmo tempo que acompanhávamos os trabalhos escolares, através de observações, relacionávamos aspectos observados com os dados colhidos através do instrumento de coleta de dados.

Muitos dados revelados nas entrevistas puderam ser comprovados nas observações “in loco” nas salas de aula. Nesse período, mantínhamos, além das reuniões, diálogos com os professores individualmente, pois nem sempre havia possibilidade de reuni-los todos em um mesmo horário. Esse fator pareceu-nos como uma das causas da fragmentação do trabalho desenvolvido pelos professores, que se encontram raramente para discutirem problemas surgidos em sua prática escolar com referência a aspectos pedagógicos, de conteúdos e mesmo disciplinares.

Muitas vezes o professor não sabe como agir diante de situações inesperadas e, ao invés de resolvê-las, acaba desencadeando agravamento de problemas.

4. Avaliação e Movimentação escolar de alunos em 1994.

Quadro nº 05 - Avaliação e Movimentação de Alunos no ano de 1994.

SÉRIES	MT	TR	EV	RF	RAV	PR	MF	EV%	R%	PR%
1º Grau Diurno										
CBI	102	06	01	-	-	95	95	1%	-	100%
CBC	102	07	-	-	10	85	95	-	10%	89%
3ª	96	06	01	-	03	86	89	1%	3%	96%
4ª	97	05	-	-	06	86	92	-	6%	93%
5ª	113	08	02	-	21	82	103	2%	20%	79%
6ª	110	13	02	-	08	87	95	2%	8%	91%
7ª	65	04	02	-	06	53	59	3%	10%	89%
8ª	53	08	-	-	-	45	45	-	-	100%
1º Grau Noturno										
7ª	36	09	07	-	02	18	20	35%	10%	90%
8ª	43	04	06	-	02	31	33	18%	6%	93%
2º Grau Diurno										
1ª	29	03	01	-	02	23	25	4%	8%	92%
2º Grau Noturno										
1ª	89	02	13	-	07	67	74	17%	9%	90%
2ª	70	04	12	-	03	51	54	-	5%	94%
3ª	72	03	01	-	-	68	68	-	-	100%
TG. 1077	82	48	-	-	70	877	947	5%	7%	92%

Fonte: Quadro elaborado pela escola no final do ano, para análise dos resultados.

O Quadro nº 06 contém um resumo do número de sujeitos com aproveitamento insuficiente por bimestre, distribuídos por disciplina e por classe, construído para mostrar a instabilidade no resultado das avaliações dentro de uma mesma disciplina e nas várias disciplinas, assim como para discussão dos resultados finais.

Quadro nº 06 - Número de sujeitos com aproveitamento insuficiente nos bimestres, distribuídos por disciplina e por classe.

Disciplinas	Classe 1				classe 2				classe 3			
	Bimestres											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Português	19	06	11	10	16	03	08	08	05	00	06	06
História	06	16	13	11	17	12	07	09	01	04	05	0
Geografia	07	05	16	14	07	04	07	06	04	03	07	07
Ciências	15	00	01	10	28	01	00	08	08	08	08	11
Matemática	13	09	21	11	04	06	01	07	08	12	13	09
Ed. Artística	10	00	13	13	12	10	09	14	03	01	06	05

Há nesses dados uma incoerência aparente do processo de avaliação, pois a instabilidade demonstrada caracteriza-se como sintomática quanto aos critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores na sala de aula.

Quadro nº 07 - Número de sujeitos reprovados distribuídos por classe e por sexo e respectivas porcentagens.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
Nº de Sujeitos	M	F	M	F	M	F	M	F	
TOTAL	09	-	03	01	05	03	17	04	21
Porcentagens	8,73%	-	2,91%	0,97%	4,85%	2,91%	16,5%	3,88%	20,38%
Total classe	8,73%		3,88%		7,76%		20,38%		

Para maior consistência dos dados, isolamos os resultados referentes às quintas séries nos anos de 1991, 1992 e 1993.

Quadro nº 08 - Resultados apresentados pelas quintas séries do 1º grau nos anos de 1991, 1992 e 1993

5ªs SÉRIES										
ANOS	MT	TR	EV	R	PR	MF	EV%	R%	PR%	
1.991	116	07	08	28	73	109	7%	25%	68%	
1.992	146	12	05	26	99	130	4%	20%	76%	
1.993	139	12	07	26	94	127	6%	20%	74%	
TG.	401	31	20	80	266	366	5,4%	21,8%	72,6%	
T. de EV e de R.....100.....27,3%.....										

Dos 71 (setenta e um) alunos retidos em 1991, 28 (vinte e oito) eram alunos da 5ª série, representando 39,4% dos alunos retidos da escola.

Com relação aos evadidos, do total de 44 alunos, 08 (oito) eram alunos dessa mesma série e representaram 11,2% do total de alunos evadidos da escola.

Ao observarmos os dados numéricos do ano de 1992, verificamos que, das 98 (noventa e oito) retenções da escola, 26 (vinte e seis) incidiram sobre alunos da 5ª série, e representaram 26,5% do total das retenções. Quanto aos evadidos, dos 37 (trinta e sete) alunos evadidos da escola, 5 (cinco) eram da 5ª série, representando um índice de 13,5%.

Em 1993, a escola registrou 67 (sessenta e sete) retenções e 44 (quarenta e quatro) evasões. Desses alunos, 26 (vinte e seis) dos alunos retidos e 7 (sete) dos alunos evadidos eram alunos da 5ª série, representando 38,8% e 15,9% respectivamente.

Dessa forma, constatamos que nos últimos três anos (1991, 1992 e 1993), os resultados negativos incidiram sobre os alunos da 5ª série do 1º Grau. No Quadro nº 09, são demonstrados, numericamente, os dados acima discutidos.

Quadro nº 09 - Número de Retenções e Evasões dos alunos de 5ª série e respectivas porcentagens aproximadas nos anos de 1991, 1992 e 1993.

ANO	Retidos Escola	Retidos 5ªsérie	Evad. Escola	Evad... 5ª	%Ret. Escola	% Ret. 5ª série	%Evad. Escola	%Ret. 5ªsérie
1991	71	28	44	8	7%	39%	5%	11%
1992	98	26	37	5	10%	26%	4%	13%
1993	67	26	44	7	6%	38%	4%	15%

Somando-se os 28 (vinte e oito) alunos retidos com os 8 (oito) evadidos, temos que, em 1991, do total de 115 (cento e quinze) alunos (71 + 44), 36 (trinta e seis) se perderam, representando 31,3% de alunos pertencentes à 5ª série. Seguindo-se o mesmo cálculo, em 1992, constatamos que dos 135 (cento e trinta e cinco) alunos (98 + 37), 31 (trinta e um) não conseguiram alcançar os objetivos educacionais, representando 22,9% de alunos da 5ª série, mostrando uma queda nos índices em relação ao ano anterior (1991). O índice de 31,3% em 1991 cai para 22,9% em 1992.

Em 1993, os números voltam a subir. Pois, do total de 111 (cento e onze) alunos (67 + 44) entre retidos e evadidos, 33 desses eram alunos de 5ª série, representando 29,7% do total de alunos.

Os dados apresentados e sua análise indicaram obstáculos maiores com relação ao processo ensino aprendizagem na 5ª série. Estariam esses obstáculos localizados no aluno, no professor, no sistema de funcionamento da escola como um todo? Como teriam esses alunos chegado a essa série? Estariam os resultados do processo de avaliação mantendo a correspondência com a qualidade de ensino dos alunos? Como responder a essas questões sem um estudo mais profundo das características do alunado, dos professores e da escola em seu trabalho educativo?

Após diagnóstico dos resultados obtidos pela escola e pelos alunos da instituição nos três últimos anos (1991, 1992 e 1993), para localização do problema, os dados foram apresentados ao corpo docente. Foi elaborada, então, uma proposta com o objetivo de reverter o quadro através da utilização de instrumentos e procedimentos da equipe escolar (postura do professor e prática docente).

A partir dos dados existentes, eram feitas orientações aos professores com acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, com registros não só da ação dos professores e alunos, como também da reação e dos resultados a partir das orientações.

Uma idéia foi a de "alteração do processo de avaliação", privilegiando-se a avaliação diagnóstica em detrimento da avaliação classificatória, com vistas primeiro à qualidade e compreensão e só depois à quantidade.

A avaliação diagnóstica foi, em todo o processo, o instrumento orientador para indicar o desenvolvimento do conteúdo programático. A partir dela, eram feitas discussões em reuniões, de onde saíam as decisões sobre os novos procedimentos a serem tomados pelos docentes, com a participação dos elementos envolvidos na proposta.

Nesse momento, eram discutidas formas alternativas (técnicas e estratégias) de desenvolver o conteúdo, com base na decisão tomada pela equipe no início dos trabalhos. Essa postura tentou tirar de foco as provas convencionais, despolarizando as verificações, entrando em seu lugar a preocupação com o ensino e não com a prova e os resultados negativos por ela provocados.

A postura anterior abria a possibilidade de eliminar os cortes, possíveis facilitadores da evasão e retenção dos escolares (provas bimestrais e provas finais). A avaliação diagnóstica como procedimento não evidencia os insucessos, fazendo deles momentos de crescimento e desenvolvimento que dão ao processo de ensino e aprendizagem a continuidade e a sequência necessárias à reciprocidade, com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

A avaliação diagnóstica, formativa e somativa concorrem para que o avaliar se constitua em um mecanismo orientador de todo o processo de aprendizagem e, portanto, do desenvolvimento humano.

Em 1994, dos 118 (cento e dezoito) alunos (70+48) entre retidos e evadidos, 23 (vinte e três) eram da quinta série, representando 19,49% em relação ao ano de 1993 nas quintas séries.

Apresentamos, em seguida, no Quadro nº 10, os dados que serviram de embasamento para as discussões anteriores.

Quadro nº 10 - Índice de perdas com retenção e evasão da Escola e da quinta série em relação à Escola.

		1991	1992	1993	1994
ESCOLA	Retidos	71	98	67	70
	Evadidos	44	37	44	48
	Total	115	135	111	118
5ª SÉRIE	Retidos	28	26	26	21
	Evadidos	08	05	07	02
	Total	36	31	33	23
	% Total	31,30%	22,96%	29,72%	19,49%
		/8,34%/		/6,76%/	
				/10,23%	

Em que pese o aumento do número de retidos e evadidos da escola, os dados demonstraram um índice de perda, juntando-se retenção e evasão, menor em relação à quinta série no ano de 1994, quando comparamos esses dados com os dos anos anteriores, constituindo-se no menor dos últimos quatro anos.

VI. O DIÁLOGO COM A EQUIPE ESCOLAR (INTERAÇÃO CONTÍNUA).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, mantivemos diálogo constante com a direção, com os professores e também com os alunos, vivendo o cotidiano das relações da Unidade Escolar.

Em todo o processo do estudo, procuramos uma co-participação dos integrantes da unidade escolar envolvidos com o objeto da pesquisa. Essa co-participação se fez através de reuniões, assim como de diálogos com professores individualmente, ouvindo-os e discutindo com eles sugestões. A escolha desse caminho ofereceu-nos uma interação rica de informações que contribuiu para melhor entendermos as relações existentes no funcionamento da escola quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos, revelando-nos pontos interessantes do dia a dia do professor e dos alunos na sala de aula e fora dela.

1. Discussão do Projeto.

Inicialmente nos reunimos para discutir o projeto e os objetivos nele propostos de forma a enriquecê-lo e desenvolvê-lo com a aquiescência e participação democrática da equipe, entendendo-se essa participação como a autonomia para tomar decisões conjuntas e facilitadoras da realização dos objetivos. Todos puderam se manifestar, havendo uma aceitação e receptividade positiva favorável ao desenvolvimento do projeto.

2. Apresentação de dados para reflexão.

Após levantarmos dados sobre os resultados obtidos nos anos de 1991, 1992 e 1993, relacionados com a avaliação e movimentação escolar dos alunos, fizemos duas reuniões para refletirmos sobre eles. Essa reflexão não se esgotou nas reuniões. Discutíamos também questões pertinentes ao estudo nos intervalos, assim como antes e após o período de aulas, com grupos menores ou com professores individualmente, dadas as dificuldades de reunir a todos em um mesmo horário com frequência.

As reflexões e discussões evidenciaram a localização do problema nas quintas séries, nos anos em tese. A partir da consciência do problema, foi então discutida uma proposta com o objetivo de se tentar reverter o quadro nos resultados das quintas séries com relação ao problema da repetência, evasão e disciplina, surgindo em uma das reuniões, sugestões como:

- Elaboração e aplicação de um instrumento para melhor conhecer os alunos (sujeitos), o seu pensamento e o de seus responsáveis sobre o trabalho realizado na escola, assim como sobre aspectos do dia a dia da sala de aula.

- Discussão e análise dos dados levantados junto aos alunos após aplicação do instrumento.

- Observação das aulas para detectar pontos em que os professores poderiam ter uma visão, a partir do observador, da sua prática

docente, pois o seu envolvimento no trabalho cotidiano não permite uma visão facilitadora da percepção realista das ações desencadeadas nos alunos como conseqüentes do seu próprio comportamento na sala de aula.

- Comentários e análise das aulas observadas.

As observações deveriam conter registros não só dos conteúdos desenvolvidos, mas também das ações dos professores e alunos, que deveriam ser discutidas para uma melhoria da prática docente, havendo um acompanhamento do processo ensino/aprendizagem.

Nesses encontros, foram levantadas questões ligadas à avaliação, consideradas relevantes pelas suas conseqüências. Pudemos nessas oportunidades, sentir juntos que a resistência quanto a mudanças no processo é uma realidade. As discussões, com raras exceções mostraram um processo de avaliação de ensino e avaliação (menções e notas) como um processo importante para o controle disciplinar na sala de aula e, em alguns casos, até fora dela. Essas observações levaram-nos a uma hipótese inicial de que o processo de avaliação constitui-se em um freador de comportamentos pela sua função classificatória e não em um momento de reflexão e decisão da escola quanto aos conhecimentos em benefício do aluno e do professor, característica básica da função diagnóstica da avaliação.

3. Tomada de decisões com a participação da equipe envolvida na pesquisa.

Com base nas reflexões e discussões sobre os dados apresentados de 1991 a 1993, e nas sugestões daí advindas, foram tomadas decisões pela equipe escolar com a pesquisadora, direcionando e ordenando as atividades a serem desenvolvidas. Decidiu-se, então, que seria elaborado e aplicado um instrumento diagnosticador para um aprofundamento nos conhecimentos sobre os sujeitos, assim como para se tomar consciência da visão da comunidade em relação à escola e ao trabalho desempenhado pela escola.

Seriam também feitas observações, pela pesquisadora, das aulas dos professores (todos aceitaram) para que a equipe tivesse um retorno do seu trabalho, podendo discuti-lo criticamente com o objetivo de melhoria no desempenho pedagógico e nas relações da sala de aula, através de possíveis mudanças de comportamento.

Ficou também decidido que os resultados seriam apresentados periodicamente e que aspectos da dinâmica da sala de aula seriam discutidos em reuniões e/ou individualmente com os participantes do projeto.

4. Dinâmica da sala de aula.

Realizamos também encontros para discutir e refletir sobre ocorrências da sala de aula. A partir das observações, entrávamos em contato com a equipe, ou com o professor particularmente, para trocar idéias sobre problemas de aprendizagem, de ensino e comportamentos adotados na prática dos docentes. A sala de aula ofereceu-nos um material rico de revelações, que

foi exaustivamente discutido, principalmente com a direção da unidade escolar, sendo possível se detectarem diferenças profundas nas tendências pedagógicas utilizadas pelos diversos professores.

5. Fundamentação Teórica.

As reuniões de reflexão sobre os dados e observações trouxeram a possibilidade de uma fundamentação teórica aos professores sobre teorias de aprendizagem e, principalmente, em estudos que buscam respostas para os grandes desafios na área educacional, dentre os quais, a repetência, a evasão e os problemas disciplinares. Foram momentos de “atualização discutida”, estreitamente relacionada à prática, ficando clara a carência do professor quanto a esses momentos, pela fragilidade de domínio teórico refletido na sua prática pedagógica. Durante os espaços abertos, foram sugeridos textos para leitura e alguns foram até discutidos informalmente, na ânsia de aprofundar conhecimentos quanto às pesquisas educacionais mais recentes.

6. Análise e discussão de dados para redirecionamento da investigação.

A análise e discussão de dados ocorreu de forma natural, sendo pinçadas sugestões, atendidas sempre que possível no decorrer do estudo. Por exemplo, foi sugerido que se ministrassem aulas de reforço para alguns alunos em Português e Matemática e que se trabalhasse com um sujeito quanto ao aspecto comportamental (sexualidade). Atendemos as sugestões e, em período diverso, trabalhamos com alguns alunos e conseguimos, com a ajuda da equipe, resolver alguns problemas. Na medida que se obtinham informações advindas das observações parciais, as necessidades de dialogar aumentavam, abrindo-se um canal para comunicações entre a pesquisadora, direção, equipe de professores e alunos.

7. Revisão do instrumento de coleta de dados.

Após a elaboração do instrumento de coleta de dados preliminarmente pela pesquisadora, foi feita uma reunião para que a equipe opinasse e avaliasse o instrumento. Foram retiradas algumas questões e colocadas outras, julgadas de maior importância pela equipe. Foi possível, através desse trabalho, aperfeiçoar o instrumento elaborado, sendo também definida sua forma de aplicação, após testagem em um grupo pequeno de sujeitos.

8. Apresentação dos resultados.

Os dados coletados foram analisados, assim como as observações, sendo então o produto dessa análise apresentada à direção e equipe de professores da escola. As discussões e conclusões também foram



apresentadas, assim como algumas propostas de alternativas e possibilidades que poderão ser colocadas em prática e utilizadas no funcionamento da escola. Algumas decisões foram tomadas, em nível de escola, quanto ao desenvolvimento de um projeto interessante no sentido de diminuir a evasão e melhorar a frequência dos alunos no período noturno.

Algumas ações que nasceram a partir do estudo foram as seguintes:

- promoção de discussão ampla sobre a questão do currículo oculto e explícito existente na escola;
- utilização de referenciais do estudo para a organização das classe no início de cada ano;
- adoção da função diagnóstica da avaliação e discussão do significado das menções e notas;
- investigação das causas de insatisfação dos sujeitos em alguns componentes curriculares;
- análise, com a equipe, de problemas de discrepâncias no aproveitamento escolar, conforme o professor;
- reformulação e aprofundamento de alguns conceitos sobre a prática de docentes, dentre outras.

VII. UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

1. Elaboração do instrumento de coleta de dados.

Conforme decisão tomada pela equipe escolar e pesquisadora, foi elaborado um instrumento de coleta de dados (Anexo 1) com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre a comunidade escolar. Constaram do instrumento: Identificação e dados pessoais; Dados gerais da família; Dados escolares dos sujeitos; Auto avaliação; Dados sobre os sujeitos dentro e fora da escola; Relação escola-comunidade. Esses itens incluíram uma gama de questões mais abrangentes, tendo como objetivo oferecer um retrato, o mais aproximado possível, da realidade escolar.

2. Treinamento de aplicadores.

Depois da elaboração e revisão do instrumento de coleta de dados pela equipe escolar, foram treinadas três pessoas (uma aluna do terceiro ano e duas ex-alunas do curso de pedagogia das Faculdades Integradas de Votuporanga) para aplicação do mesmo. As aplicadoras foram orientadas para que, no final de cada aplicação registrassem alguns comentários para complementação de dados, assim como sobre os sujeitos e suas reações.

3. Aplicação do instrumento em quatro sujeitos para adequações (testagem).

Como exercício às aplicadoras e para se corrigirem questões pouco compreensíveis ou de sentido ambíguo, o instrumento foi aplicado em quatro sujeitos. A partir da testagem, foram apontados alguns pontos para adequações.

4. Adequação do instrumento após testagem.

Foram feitas adequações sugeridas pelos aplicadores com relação aos termos **disciplina** e **matéria**, passando a se utilizar o primeiro no sentido comportamental e o segundo, como componente curricular. A adequação foi necessária por ter causado confusões conceituais nos sujeitos que participaram da testagem.

5. Forma de aplicação utilizada.

A aplicação foi feita em forma de entrevista e individualmente. Para isso foi utilizada uma sala cedida pela direção da escola. As aplicadoras (entrevistadoras), além das respostas dos sujeitos, faziam registros das observações e comentários sobre as reações e impressões dos sujeitos, depois de terminada cada entrevista. Esses registros seriam utilizados, se necessário, para esclarecer dúvidas ou auxiliar na melhor compreensão de cada um dos sujeitos.

A opção pela interação individual e pessoal entre sujeitos e entrevistadoras teve a intenção de uma aproximação entre as partes e uma fuga da rotina da sala de aula, dando-se maior liberdade para que os sujeitos pudessem se manifestar. Terminada a fase de entrevistas, os dados foram tabulados para análise e discussão.

6. Tabulação de dados.

Foram tabulados os dados obtidos pela aplicação do questionário em 104 (cento e quatro) alunos (Anexo 2) e realizada a análise quantitativa e qualitativa dos mesmos no item IX.



VIII. OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA EM SALA DE AULA.

1. Registro das aulas observadas.

A observação das aulas pela pesquisadora se fez simultaneamente à aplicação do instrumento de coleta de dados conforme decisão da equipe escolar. A pesquisadora observava as aulas cada dia em uma classe, acompanhando a trajetória do professor e as suas relações e expectativas nas diferentes classes, assim como as relações e expectativas das diferentes classes em relação ao professor.

Houve opção por uma observação de número maior de aulas em uma das classes, considerada pela equipe escolar, como “a pior”.

As observações foram registradas sem direcionamento, exatamente para facilitar a análise da presença de aspectos pedagógicos e de relacionamento, nas aulas dos professores.

Os professores permitiram as observações e mostraram-se dispostos a discuti-las, numa tentativa de melhorar a sua prática e também, no sentido de se entender melhor o comportamento dos alunos, na busca de criatividade, tanto por parte dos sujeitos como dos professores

2. Registro de observações da pesquisadora durante a observação das aulas.

No decorrer das aulas, a pesquisadora também registrava suas observações e comentários sobre a aula em seus vários aspectos, para uma visão melhor do que ocorre nas relações em sala de aula, no momento da efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

Esses comentários momentâneos serviram como referencial para uma análise mais aproximada da realidade vivida por alunos e professores na sala de aula.

3. Levantamento de dados a partir das observações.

Depois de registradas, as aulas observadas foram utilizadas como amostragem para o presente estudo. Esse procedimento serviu para subsidiar e ilustrar qualitativamente os dados colocados pelos sujeitos nas entrevistas, dando maior consistência às discussões e análises, pelos professores, das aulas observadas. Possibilitaram ao professor a formação de uma idéia sobre como é a sua prática docente, não só de seu ponto de vista, mas também do ponto de vista dos sujeitos, do observador e da comunidade (mesmo que de forma sensível). Foi possível avaliar-se a prática docente dentro de uma função diagnóstica, voltada para a qualidade do seu trabalho, a partir de uma pesquisa-ação e do trajeto ação-reflexão-ação, caminho indicado para a melhoria do trabalho pedagógico nas quintas séries da unidade escolar.

4. Amostragem das aulas observadas: aspectos qualitativos.

AULA Nº 01

5ª SÉRIE A

10/10/94

MATEMÁTICA: MULTIPLICAÇÃO DE NÚMEROS DECIMAIS.

-FRAÇÕES

a. $9/100=$

d. $3/1000=$

b. $65/1000=$

e. $68/1000=$

c. $9/10000=$

f. $14/10000=$

-EFETUAR AS OPERAÇÕES:

a. $10+0,5=$

f. $334-0,14$

b. $11-0,2=$

g. $2,5 \times 5,2 + 0,88=$

c. $532+0,22=$

h. $7,8 \times 0,2 - 3,5=$

d. $882-0,16=$

i. $9,38-2,59=$

e. $735 \times 0,25=$

j. $7,32 \times 0,35 + 1,25=$

l. $8,323-7,356=$

m. $0,8 \times 0,7 - 0,2=$

Apreciação: Muitos exercícios, pouca explicação. Prejudicou a aula seguinte, pois os exercícios foram colocados no final da aula, o que levou os estudantes a utilizarem a aula seguinte para copiá-los. Inadequação.

A descrição dessa aula revela como o comportamento do professor está ligado ao desempenho dos alunos. Observamos, na parte inicial da aula, os exercícios colocados sem enunciado, expresso apenas verbalmente pela professora. Esse procedimento pode refletir uma certa desorganização nos registros efetuados pelos alunos no caderno. Outra observação pertinente centra-se na não explicação da professora de como os alunos deveriam fazer os exercícios, suscitando perguntas por parte dos alunos, o que teve como consequência a desconcentração e a interrupção da tarefa a cada pergunta. A proposta da tarefa, sem orientação clara e adequada, resultou em baixo desempenho dos alunos, pois poucos a realizaram corretamente.

O objetivo da tarefa era o de transformar as frações em números decimais, o que poderia ser feito de várias formas, percorrendo caminhos diferentes de raciocínio. A colocação de um exercício de cada vez, com explicações detalhadas, até que houvesse compreensão pelos alunos e a discussão das várias formas de se chegar aos resultados facilitariam a aprendizagem. Tal procedimento poderia diminuir a margem de erros e frustrações advindas do fracasso daqueles que não conseguiram desempenhar a tarefa corretamente em um primeiro momento. Possibilitaria, assim, maior alegria e sensação de sucesso, pois, depois de compreendidos, ao terem que resolver os exercícios sozinhos, as chances de acerto seriam maiores. O sucesso no

desempenho, por consequência, seria altamente estimulador para a realização de outras tarefas.

O desenvolvimento da aula mostrou uma dosagem inadequada de tarefas e, portanto de conteúdo. Essa premissa se confirma na seqüência da aula, quando são colocados vários exercícios sem previsão de tempo para a solução dos mesmos. Além disso, os exercícios colocados na seqüência exigem outro tipo de mecanismo mental (estruturação diferente) e que, novamente sem explicações, não havia como os alunos, com algumas exceções, serem bem sucedidos.

A inadequação da dosagem acarretou, no caso, uma invasão da aula seguinte, provocando conflito entre a professora e os alunos, resultando na não realização plena da tarefa, pela não compreensão do professor da aula subsequente, que apagou a lousa e iniciou a aula, sem que os alunos terminassem de copiar os exercícios. A aula apresentou-se sem seqüência lógica do conteúdo e sofreu interrupções pelo questionamento dos alunos, pela não compreensão da tarefa em virtude da não explicação da professora.

AULA Nº 02

5ª SÉRIE A

CIÊNCIAS (10/10/94)

Professor entra e não cumprimenta alunos. Começa a colocar o seguinte na lousa:

-Como diferenciar as transformações físicas e químicas:

1. Providencie:

- 1 pedaço de giz
- 1 pedaço de parafina (2cmx2cm)
- 2 folhas de papel.
- 1 cubo de gelo
- 2 ml de álcool
- 1 palito de fósforo
- 1 pires de café de açúcar.

O professor copia do livro e não fala com a classe.

2. Proceda assim:

1ª atividade: (a). Faça uma tabela e complete-a com os dados antes e depois de cada procedimento.

Alunos perguntam e professor responde fragmentadamente. Alunos conversam. Boa parte da classe não copia e trata de outros assuntos. Professor não toma conhecimento da classe (laissez- faire).

Material utilizado substâncias	Cor		Estado Físico		Espécie da Substância	
	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após

Aluno pergunta. Professor responde. Fazer em casa e trazer a conclusão que "você dá".

- 2ª atividade:
- (b). Esmague o pedaço de giz.
 - (c). Queime a folha de papel.
 - (d). Rasgue a folha de papel em pedaços pequenos.
 - (e). Derreta a parafina e deixe-a esfriar.
 - (f). Coloque o açúcar em uma colher e leve ao fogo até

formar uma massa escura.

Alunos totalmente desinteressados. Liderança de um aluno na desordem da classe. Todos conversando, professor não tenta atrair a atenção dos alunos. Aula totalmente improdutiva.

3. Faça uma análise destes procedimentos, respondendo às questões abaixo:
- a. Anote para cada substância utilizada o tipo de mudanças ocorridas.
 - b. Em quais procedimentos a substância formada apresenta as mesmas características antes e depois da transformação?
 - c. Em quais procedimentos foram formadas novas substâncias? Cite-as.
 - d. As novas substâncias formadas podem voltar ao que eram antes?

-Alunos reclamam: Chega professor.

Professor responde: _ Quando faltar cinco eu paro.

-Alunos voltam a reclamar.

Professor diz: _ Então chega.

Não foi dada nenhuma explicação completa sobre a experiência, nem sobre os cuidados na sua realização.

Alunos retiram-se da sala sem licença antes de terminada a aula. Um grupinho de alunos se aproxima do professor e pede explicações. O grupo se retira. Alguns alunos ficam em volta do professor e os outros reclamam que elas são "puxa saco".

Uma aluna coloca walkman e ouve música. O professor dispensa os alunos que restaram na sala para tomarem a sopa.

Apreciação: Aula totalmente improdutiva, que poderia ter tomado outro rumo a partir de uma outra atitude do professor. A experimentação poderia ter sido feita na classe ou no laboratório. Os estudantes de 5ª série tem necessidade de aulas mais práticas, onde possam participar de forma ativa dos assuntos. Não houve nenhum esforço por parte do professor em tornar a aula interessante, pois os alunos foram ignorados o tempo todo. Se sua pedagogia fosse voltada para a linha construtivista, com colocação de hipóteses e possíveis resultados da experiência, a aula teria tido outra conotação. Um assunto que poderia ter suscitado ampla discussão sobre temas como ecologia, preservação da natureza, educação ambiental, reciclagem de materiais, poluição e outros acabou perdido. Não houve nenhuma contribuição para o enriquecimento do conhecimento dos alunos.

No dia seguinte ao da aula (11/10), foi publicada a aposentadoria do professor.

A aula de ciências, ministrada pelo professor às vésperas da aposentadoria, trouxe com ela preocupações em relação ao desenvolvimento dessa disciplina pelo professor e por outros professores. Seria esse comportamento uma rotina de professores que estão próximos da aposentadoria? Quanto tempo é considerado como próximo da aposentadoria pelos professores? As conseqüências da aposentadoria nos alunos são justas? Será que os diretores têm conhecimento do que ocorre na sala de aula, quando não há reclamações ou denúncias dos alunos? As

respostas a essas e outras questões mostram a que tipo de ensino estão submetidos alunos nas salas de aula.

Observamos que a aula ficou restrita a uma cópia da lousa pelos alunos e do livro didático, na lousa, pelo professor. Esse procedimento pode ser interpretado como evidência da falta de preparação da aula e revela acomodação do professor, que não mostrou, em momento algum, interesse pelo trabalho dos alunos. As perguntas durante a "cópia", interrompendo-a a todo instante, comprovaram sua não compreensão e a fragmentação nas respostas do professor, ao contrariar o sentido de totalidade constitutivo do mecanismo natural do pensamento, provocou desconcentração, transformando a aula em desperdício de tempo e o seu momento em um perfeito "laissez-faire". Ao usar de indiferença, o professor estimulou comportamentos inadequados e facilitou o domínio de uma liderança negativa envolvente e contagiante que passou a conduzir a classe. Além da inadequação da aula com relação ao procedimento do professor, foram registrados erros nas verbalizações que depõem contra a postura de um educador. Ao curvar-se aos alunos, o professor demonstrou ausência de autoridade pessoal, perdendo totalmente o controle sobre a classe.

A dosagem exagerada e o conteúdo sem atrativo algum pela estratégia de ensino escolhida, dificultou a aprendizagem dos alunos. O conteúdo da aula, que restringiu-se à cópia de uma série de ordens (procedimentos experimentais), exigia uma técnica voltada para a prática em laboratório, ou mesmo na sala de aula, e, ao não ser adotada, prejudicou e tumultuou a turma, que não apresentou aproveitamento algum. O desenvolvimento da aula, considerado como seu momento essencial, ficou para ser feito em casa, sem acompanhamento ou mesmo uma orientação segura sobre as atividades, já que apenas algumas informações foram obtidas fragmentadamente e arrancadas do professor através de perguntas no momento da cópia.

Entendemos, nesse particular, que uma prática da experiência, isto é, que a realização das atividades com a presença e orientação do professor teria dado um brilho especial à aula e atendido as necessidades e expectativas dos alunos, criando um clima de maior dinamismo e mais satisfatório ao processo de aprendizagem. Tanto alunos como professor teriam sido melhor sucedidos em seus objetivos. As observações dessa aula foram positivas ao mostrarem que a escolha da técnica, da estratégia, do procedimento do professor pode determinar o sucesso ou o fracasso de uma aula. Evidenciaram que a produtividade dos alunos em uma aula pode ter suas raízes no domínio de conceitos, em procedimentos didáticos específicos a determinados conteúdos, na autonomia, no diálogo e na autoridade pessoal do professor, que constitui-se na chave do processo educacional. Apesar de as relações entre alunos e professor terem se apresentado como boas, sua característica básica era a brincadeira e não a seriedade, aspecto que foi explorado exaustivamente pelos alunos. Outra lição tirada das observações refere-se à importância do exemplo a ser dado quanto às normas da escola. O comportamento do professor, ao se curvar ao pedido dos alunos, dispensando-os antes do sinal, ou seja, antes de terminar o horário da aula, abriu precedente para o não respeito, pelos alunos, das normas escolares. Essa atitude poderia se constituir em problemas para outros professores e mesmo para a direção em termos de controle do trabalho escolar. O fato de o professor estar à véspera de sua merecida aposentadoria, com uma predisposição para outros interesses, não pode ser justificativa para a aula que observamos. Esse fato traz à tona as preocupações já referidas anteriormente, mesmo porque a experiência da rotina vem demonstrando que não se muda de um dia para outro. As teorias de condicionamento também têm comprovado que a extinção de comportamentos

aprendidos precisa de um tempo para se concretizar, sem contar com o fato de que um bom profissional dificilmente muda para pior.

É pertinente lembrar que o preenchimento de espaços importantes por um laissez-faire e espontaneísmo excessivos tem se constituído na regra, em nome de novas tendências pedagógicas, e que a interpretação equivocada de conceitos e princípios da psicologia por professores tem desviado os verdadeiros objetivos propostos pela escola.

AULA Nº 03

5ª SÉRIE A

PORTUGUÊS (10/10/1994)

TEXTO: Análise

-Exposição de um aluno da análise do texto "O cão e o lobo".
Classe interessada.

Análise:

Quanto à forma: prosa - peça de teatro.

Quanto ao conteúdo: descrição.

Personagens principais: o cão e o lobo.

Espaço: período do encontro dos dois personagens até a despedida.

Tempo: O cão está conversando com o lobo - presente.

Foco Narrativo: Não tem porque é uma peça de teatro.

Cena: Liberdade e Prisão

Enredo: A situação do cão é de prisioneiro e a do lobo é de liberdade. Este não tem casa, passa fome e ainda é perseguido pelos caçadores, enquanto o cão é bem tratado não passa fome, tem casa, mas não tem liberdade.

Discussão: É possível viver como o lobo? Sim ou Não? Por quê?

- Alguns preferem viver como o lobo e outros como o cão, explicando suas razões. Há de certa forma uma projeção da personalidade dos alunos em suas opções.

O que o autor quis mostrar?

-A realidade humana.

Professora explica o que é uma fábula: - História ou narração em que os personagens são animais, plantas ou objetos, dando uma lição ao homem.

Lição: mensagem ou ensinamento (moral).

Apreciação: Aula muito boa. Alunos atentos e com bastante participação. Conteúdo considerado difícil pelo observador, mas a classe atendeu à expectativa da professora. Durante reuniões e encontros, a professora mostrou confiança nos alunos. A professora admite que os alunos são inteligentes e capazes de aprender com possibilidades de crescimento. A aula foi uma exposição da análise do texto "O cão e o lobo" feita por um aluno que se saiu muito bem, tendo em vista a faixa etária e a série que cursa (5ª série).

- Após a aula marcamos um encontro com os alunos que fariam exposições de outras análises para auxiliá-los naquilo de que precisassem, não só com relação a Português, mas também a outras disciplinas. Mostraram-se interessados.
- No dia marcado, nenhum aluno apareceu.

As aulas de Português ministradas por essa professora são produtivas pelo que pôde ser observado. Didaticamente, sabe como manejar a classe de forma que os alunos se mantenham interessados. Não utiliza a indiferença ou a agressividade verbal para lidar com eles. Tem autoridade pessoal, usa do diálogo e é exigente dentro daquilo que os alunos podem lhe oferecer. Conhece suas limitações e as aceita, valorizando cada avanço apresentado. Tem características que a distinguem de outros professores. Essa característica está no vínculo que conseguiu criar com os alunos. É consciente e se solta ao falar do seu trabalho. Diz, por exemplo, que muitas vezes lança mão de técnicas que sabe serem consideradas até tradicionais, mas que elas têm dado certo em alguns casos, e que, no fundo, os alunos até gostam (chamada oral, por exemplo). Sabe como estimular e chamar os alunos à participação, reforçando os alunos nos acertos e explicando aos que encontram dificuldades. Demonstra sua alegria e fica feliz quando os alunos conseguem realizar suas tarefas. Isso pode ser percebido pela observação da aula e também quando, informalmente, conversamos com a professora. Ao falar dos alunos, fica claro que acredita neles, mesmo nos mais indisciplinados, que são vistos como portadores de grande potencial a ser desenvolvido. É consciente quando afirma que, mesmo tendo consciência da fase por que passam alguns alunos (adolescentes), muitas vezes perde a paciência, admitindo que ainda lhe faltam conhecimentos sobre estratégias para lidar em algumas situações. Complementa dizendo que está receptiva quanto a alternativas que facilitem a aprendizagem dos alunos. Está, como o professor da aula anterior, às vésperas da aposentadoria, no entanto, mostra uma postura diferente diante dos alunos.

A aula mostrou o trabalho excelente de um aluno de quinta série junto a seus colegas. Além de atrair a atenção de todos, manteve-os interessados todo o tempo. Na verdade, a técnica utilizada pela professora foi adequada ao conteúdo que desenvolvia junto aos alunos. A forma encontrada baseou-se nas necessidades do próprio desenvolvimento nessa faixa etária, quando a jactância caracteriza-se como uma de suas necessidades básicas. Ao colocar os alunos para exporem as análises dos textos aos colegas, eles sentiram-se importantes e valorizados, o que, estrategicamente, funcionou pelos resultados satisfatórios obtidos tanto quanto ao ensino como quanto à aprendizagem.

Observamos, mais uma vez, a importância da postura do professor, quando uma mesma turma comporta-se diferentemente, conforme seu estilo de liderança. Fica evidenciada ainda a propriedade de plasticidade de energia que pode ser utilizada conforme o grupo, tanto física como psiquicamente, possibilitando as adaptações necessárias ao desenvolvimento das pessoas no meio em que vivem (desenvolvimento da personalidade).

AULA Nº 04

5ª SÉRIE B

MATEMÁTICA (14/10/1994) - (outro professor)

-Exercícios para prova.



1. Faça a leitura das frações seguintes:

a. $\frac{1}{2}$

b. $\frac{7}{3}$

c. $\frac{5}{4}$

d. $\frac{9}{5}$

e. $\frac{3}{100}$

f. $\frac{115}{1000}$

g. $\frac{1}{15}$

h. $\frac{10}{50}$

2. Transformar em fração imprópria.

a. $1 \frac{2}{3}$

b. $3 \frac{4}{5}$

c. $2 \frac{7}{8}$

d. $5 \frac{1}{6}$

e. $4 \frac{7}{10}$

f. $5 \frac{3}{4}$

3. Transformar em números mistos.

a. $\frac{6}{4}$

b. $\frac{7}{6}$

c. $\frac{7}{2}$

d. $\frac{12}{5}$

e. $\frac{9}{4}$

f. $\frac{17}{3}$

Apreciação: bom aproveitamento da aula. Todos os alunos começaram a fazer os exercícios. A professora caminhando pela classe auxiliava-os onde havia dúvidas. Aula interrompida pela diretora para falar sobre limpeza da escola. Depois que a diretora saiu, combinamos um encontro na segunda-feira para a limpeza do quintal da escola. Espontaneamente alguns concordaram em fazê-la.

-Terminada a aula, dirigimo-nos para a 5ª série A para sabermos o porquê das ausências do encontro marcado. Obtivemos desculpas normais de adolescentes. Um esqueceu, o outro precisou trabalhar, o outro teve que sair e assim por diante. Combinamos, então, um novo encontro, sem determinar alunos. Colocamo-nos a disposição para auxiliar aqueles que quisessem.

- No dia e hora marcada compareceram três estudantes da 5ª série A.

- Nesse encontro, analisamos o texto "O Mágico de Oz", conforme orientação da professora.

- Em seguida, estudamos matemática iniciando com números e frações decimais. Explicamos e elaboramos exercícios, colocando-os um a um no quadro e fazendo a avaliação imediatamente. Os alunos preferiram não usar o caderno. Os exercícios eram feitos na lousa, avaliados, e apagados, colocando-se um de cada vez e, a cada dúvida, parávamos e explicávamos novamente o processo. Foram trabalhados nesse encontro os conteúdos que as professoras vêm desenvolvendo na sala de aula.

A professora da 5ª série B não é a mesma da 5ª série A. Seu trabalho é diferente. Apesar de os exercícios terem sido colocados todos de uma só vez na lousa, a professora usa o expediente de caminhar pela classe e auxiliar os alunos em suas dificuldades. Essa forma de trabalho dá certo nessa classe. Mostrou o aspecto negativo de não ter solucionado os exercícios no quadro com mais explicações para a maior compreensão dos alunos que poderiam ainda estar com dúvidas. A aula ficou incompleta no sentido de não ter sido encerrada, ficando a correção dos exercícios para outra oportunidade. Os alunos mostram mais interesse que os da quinta série A.

Onde estariam colocadas as divergências de comportamento nas duas classes da mesma série? Nos alunos ou na postura do professor? Na verdade, o fato de cada classe apresentar características peculiares e cada professor constituir-se em uma individualidade com formação diferente, fica difícil a detecção das razões disciplinares. O que se pode acrescentar às observações é que cada sala de aula se transforma em um laboratório de relações, onde ocorrem situações inéditas que exigem do professor grande dose de criatividade e capacidade de decisão. Isso indica para a necessidade de o professor estar sempre estudando para poder fundamentar-se pedagogicamente, correndo assim menos riscos de cometer erros.

AULA Nº 05

5ª SÉRIE B

HISTÓRIA (14/10/1994)

-Professora entra e faz a chamada.

-Em seguida, devolve as provas e faz uma leitura das questões apresentadas. A classe parece ter ido bem com exceção de alguns alunos. A prova refere-se a uma "Carta Enigmática", que deve ser desvendada pelos alunos. Professora tira dúvidas. Professora utiliza menções como C+, B-,

-Continua fazendo a avaliação (checagem) de quem fez a pesquisa extra-classe sobre "O Rio de Janeiro atual". A classe está em silêncio total.

-Não fica brava com os que não fizeram. Apenas marca no diário de classe os alunos que fizeram e os que não fizeram. O aluno apenas mostra o caderno com a pesquisa realizada. Não é feita qualquer menção ou verificação detalhada dos trabalhos. Há uma certa ingenuidade ou honestidade por parte dos alunos. Quem fez mostra e quem não fez diz que não fez e porque não fez. A professora começa a colocar o seguinte texto na lousa, com uma letra muito bem feita pedagogicamente e uma boa distribuição do quadro negro. Alunos em total silêncio.

"Uma cidade suja e insalubre".

Apesar das obras de urbanização, iniciadas já no tempo do conde Bobadela, a cidade não era tão maravilhosa como sua paisagem sugeria. As praias estavam sujas, coalhadas de detritos* e excrementos*. No centro das ruas, quase todas de terra batida, corria uma valeta que servia para escoamento das águas e, ao mesmo tempo era viveiro de sapos e mosquitos.

A Câmara Municipal não podia

-A professora dá uma volta pela classe, observa a postura dos alunos e pede que coloquem a data nos cadernos (alunos em total silêncio).

cuidar de todas as vias públicas, concentrando sua atenção em três ou quatro mais centrais, por onde o vice-rei costuma passar. Os demais serviam de pastagem

-Chega uma pessoa na porta da classe e conversa com a professora por aproximadamente dois minutos.

aos cabritos, vacas e cavalos, ou ficavam entregues às galinhas e perus, que se encarregavam de catar os insetos e vermes do chão. Lixo e animais mortos

-Aluno pede para professora mudar a posição da porta, devido ao reflexo da claridade na lousa.

-Todos os alunos copiando o texto e total silêncio.

acumulavam-se nos lugares mais inesperados e só eram levados pelas violentas chuvas de verão, que limpavam naturalmente a cidade.

-Barulho na rua, alunos não ouviram, pelo menos não se manifestaram. Estavam atentos copiando o texto. Parece que só eu havia percebido.

Cada esquina tinha um nome: o canto do João da Guitarra, o canto do Taquaireiro, o canto do Manuel Lagarta; era como as pessoas se orientavam, pois as casas não tinham numeração,

-Alunos perguntam sobre alguns termos e a professora esclarece. Alunos fazem colocações do dia a dia sobre "taquara", "taquaireiro",...

sendo identificadas pelo nome de seus habitantes.

Professora metódica. Tem autoridade junto aos alunos e não é do tipo brincalhão. É exigente no sentido de disciplina e controla o comportamento dos alunos através de pontos positivos e negativos. O registro das menções também traduz subjetividade no processo avaliatório pois são acompanhadas de sinais (B+, C-, E+,...).

Assim como em outras aulas, o observador fez uso de uma linha horizontal para dar ênfase às interrupções no desenvolvimento da aula, no exato momento de sua ocorrência.

Retomando a descrição da aula, observamos que, ao fazer a "avaliação" do trabalho extra-classe, a professora apenas verifica se o aluno o fez ou não, sem analisá-lo qualitativamente. Para os que não fizeram a punição, de forma não declarada, ocorre pelo registro de marquinhos no diário de classe. Esse procedimento freqüente reporta-nos à questão sobre o comportamento silencioso dos alunos. Seria esse comportamento resultante de uma decisão natural ou de uma pedagogia do medo imposta pela professora? Em que pese a forma de trabalho da professora com os alunos, o silêncio total da classe e o controle exercido durante todo o tempo,

aparentando um bom trabalho, os resultados não mostraram aproveitamento ou melhoria de rendimento pela maioria dos alunos, principalmente na classe 1. Isso pode ser constatado quando analisamos os resultados do ano de 1994, nessa disciplina, onde, de sessenta e sete alunos, dezenove melhoraram, vinte e três pioraram e vinte e cinco mantiveram o mesmo desempenho desde o início do ano.

A aula observada resumiu-se em uma cópia do texto na lousa pela professora e da lousa, no caderno, pelos alunos, estratégia utilizada também pelo professor de ciências, tendo como resultado a não produtividade dos alunos. Se a professora tivesse distribuído o texto aos alunos, discutindo com eles o seu conteúdo, a riqueza e encaminhamento da aula seriam outros, podendo ser elucidados detalhes e extraídas, daí, atividades diversificadas, como por exemplo: trabalho em grupo, exposição do trabalho extra-classe que versava sobre o mesmo assunto, trabalhando-o comparativamente com o texto em questão, montagem de maquetes, consulta a dicionários sobre termos não conhecidos, desenhos ilustrativos, cartazes, composição de músicas, criação de poesias, valendo a criatividade tanto do professora como dos alunos. Também caracterizou-se como negativo, o número de interrupções (cinco) e a não explicação do texto, que ficou prejudicada pelo fator tempo. O essencial da aula poderia ter sido melhor trabalhado com explicações da professora e participação dos alunos, sendo ilustrado com exemplos e contribuição das demais disciplinas.

AULA Nº 06

5ª SÉRIE A

MATEMÁTICA (17/10/1994)

-Correção de Tarefa

- a. $4,723 \times 10 =$
- b. $8296 \times 100 =$
- c. $7,435 \times 1000 =$
- d. $6,49 \times 1000 =$
- e. $0,478 \times 100 =$
- f. $5,7 \times 1,4 =$
- g. $0,42 \times 0,3 =$
- h. $14,5 \times 0,5 =$
- i. $13,2 \times 0,16 =$

-Alunos desatentos, com outros interesses, discutindo o "amigo secreto" do final do ano.

-Professora faz os exercícios na lousa, um a um, explicando-os. Vira-se para a classe e diz: _ "Se a classe não prestar atenção na aula, não deixo fazer amigo secreto".

Continua fazendo os exercícios.

-Alunos não param, mudam de um lugar para o outro. Estão sempre em lugares diferentes. Alguns alunos estão totalmente desligados da matemática. São, na verdade, quatro ou cinco estudantes. O desperdício de tempo é grande. Professora perde muito tempo chamando a atenção. Sempre dos mesmos alunos.

Continua a correção da tarefa. Coloca mais exercícios na lousa, agora, sobre divisão.

- a. $38,6 : 2 =$
- b. $7,6 : 1,9 =$
- c. $3,5 : 0,7 =$
- d. $17,92 : 5,6 =$
- e. $155 : 0,25 =$

-Professora explica um de cada vez, passo a passo. Poucos alunos interessados.

Toca o sinal. Os alunos saem e deixam a professora falando sozinha. Não é o sinal para o intervalo, é sinal para mudança de aula e troca de professor.

-Apreciação- Aula improdutiva para a maioria dos alunos. A professora sente-se constrangida pelo comportamento dos alunos e tenta se explicar com o observador.

Com base na aula nº 01, já discutida, dialogamos com a professora oferecendo-lhe algumas sugestões como contribuição ao seu trabalho.

A presente aula teve início com a correção dos exercícios de casa, que foram colocados todos de uma vez no quadro, o que significou o não atendimento à nossa sugestão de colocar poucos exercícios na lousa e explicá-los gradativamente e em detalhes, pois, a nosso ver, a relação entre professor e aluno se concretiza de fato nas explicações, que devem tomar boa parte do tempo da aula. Não foi criado um clima propiciador de aprendizagem pelo pouco interesse de boa parte dos alunos da classe. A professora não toma conhecimento dos alunos e, depois de colocar os exercícios na lousa, começa a resolvê-los e a “explicá-los” um a um. A explicação parece ser para si mesma, pois os alunos têm outro interesse mais palpitante. Eles estão discutindo o “amigo secreto” que será revelado pela classe no final do ano, na verdade, em breve. Por um momento, a professora se volta para a classe e diz: — “Se a classe não prestar atenção na aula, não deixo fazer amigo secreto”. Essa colocação, que esconde uma ameaça, não tem nenhum efeito sobre o comportamento da classe, que continua ignorando a professora. Pode-se concluir do fato que esse expediente é utilizado com frequência em outras situações e não é levado a cabo pela professora, ou seja, a professora não cumpre o que diz. Não acreditando no que ela diz, os alunos continuam no comando da aula. O desperdício é evidente, pois a maior parte do tempo da aula é utilizado para chamar a atenção dos alunos, quase sempre em forma de indiferença, que nessa classe não surte efeito algum. A atenção exagerada aos alunos indisciplinados faz o professor se esquecer dos disciplinados, e a não captação e valorização correta, no momento certo, dos alunos quando estão trabalhando, principalmente dos indisciplinados, deteriora a autoridade da professora que chega a ficar constrangida diante do observador.

Terminada a correção, a professora repete o mesmo ato, já comprovadamente ineficiente, de colocar outra série de exercícios para serem resolvidos pelos alunos.

Uma reflexão sobre a sua rotina de trabalho indicaria para uma mudança de técnica com essa classe e para a criação de situações problemas onde os conhecimentos a serem transmitidos pudessem ser utilizados na realidade social e cultural dos alunos. Os exercícios “frios” a princípio, sem enunciados vivos, poderiam adquirir concreticidade se aplicados à vivência e realidade dos alunos. Numa quinta série, o “fazer por fazer”, abstratamente, não se apresenta como o forte para despertar interesses, pois muitos alunos ainda não desenvolveram plenamente o pensamento formal, prevalecendo em muitos casos o “ver para crer”, que caracteriza a aprendizagem como uma possibilidade só possível ainda a partir do concreto.

O pensamento formal pressupõe o levantamento e comprovação de hipóteses (raciocínio hipotético-dedutivo), o que poderia ser utilizado como uma estratégia interessante e rica pela professora, pois viria ao encontro das necessidades dos alunos nesse momento do seu desenvolvimento. A hipótese tem característica de desafio e desafiar os jovens e adolescentes constitui-se em um procedimento eficaz nessa faixa etária.

As observações resultaram na interpretação de que faltou à professora a criatividade necessária para lidar com o conteúdo, e conhecimento de alguns princípios para lidar com a turma, aspectos que dificultaram o desenvolvimento da aula e a aprendizagem dos alunos.

AULA Nº 07

5ª SÉRIE A

CIÊNCIAS (17/10/1994)

(Professora Substituta - No lugar do professor que se aposentou)

Professora entra e cumprimenta os alunos. Tenta dialogar com eles. Poucos lhe dão atenção. Pede para que os alunos coloquem o caderno em ordem.

Inicia a aula colocando na lousa o conteúdo da aula, copiando-o do livro didático, dando seqüência à aula anterior (do professor que se aposentou). A aula anterior não foi mencionada e avaliada. Cópia do livro o seguinte:

3. Analise as transformações ocorridas nas situações abaixo: classifique-as.

a. O sal de cozinha dissolve-se na água.

Por evaporação a água transforma-se em vapor e o sal é recriado.

b. Com o decorrer do tempo, sobre um prego de ferro forma-se uma camada superficial de uma nova substância, a ferrugem, resultante da

Alunos brincam. Professora vira-se para a classe e lança um olhar de reprovacão e diz:
_ Vocês que não estão copiando como vão responder depois?

oxidação lenta do ferro.

c. Uma porção de argila é transformada

Um aluno chama a professora. Esta não lhe dá atenção.

em uma peça decorativa.

d. Aquecendo-se uma mistura de cobre e ouro, o ourives confecciona uma aliança de ouro.

e. Obtém-se o vidro, moendo areia, soda e pedra calcária e em seguida aquecendo a mistura a uma temperatura aproximada de 1.500°C.

4. Faça:

a. Uma lista das transformações que você observa diariamente.

b. Classifique as transformações de sua lista em físicas e químicas.

-Apreciação- Aula totalmente improdutiva. Passaram o tempo inteiro copiando, a professora do livro e os alunos da lousa. A professora não explicitou aos alunos o que deveriam fazer. Não deu nenhuma explicação sobre a ação dos alunos. Boa parte da classe não copiou. Apenas conversou.

Conforme o combinado, saímos com um grupo de alunos para fazer uma limpeza na parte de fora do prédio onde funcionam as classes. O trabalho foi iniciado, mas não terminado, por riscos (cacos de vidro) e excesso de papéis, principalmente provenientes das campanhas políticas. A escola faz divisa com uma avenida bastante movimentada que serve de acesso à cidade.

Os alunos mostraram boa vontade em realizar esse trabalho. Todos queriam sair da sala para fazê-lo.

Após a aposentadoria do professor, as aulas da classe foram assumidas por outra professora, depois de uma semana. Ficou nítida a quebra de seqüência e continuidade do conteúdo. A última aula do professor não foi avaliada e os resultados da experiência que deveria ter sido realizada em casa não foram discutidos, constituindo-se o procedimento em desrespeito aos que fizeram a tarefa. Se o procedimento foi bom para os que não a realizaram, foi altamente frustrador para os que a realizaram. Cabe neste particular inferir que, quando se solicita qualquer atividade dos alunos, é de fundamental importância que ela seja avaliada, ou então, melhor não solicitá-la.

Ficamos surpresos quando verificamos que a nova professora, ao assumir as aulas, passou a utilizar o mesmo expediente do professor anterior (copia do livro didático na lousa e os alunos da lousa no caderno), com uma diferença, que para nossa análise é fundamental: ela não está às vésperas da aposentadoria, encontrando-se, ao contrário, no início de sua carreira.

Ao cair na monotonia usual, não desperta interesse na maioria dos alunos, que brinca e não copia o que está sendo passado na lousa. Também aqui o horário da aula é insuficiente para uma discussão e a explicação não ocorre. Como não dá tempo para nada, a professora pede aos alunos que façam em casa a tarefa, ficando os alunos, mais uma vez, no prejuízo. A inadequação de técnica e procedimento didático da professora, assim como a dosagem excessiva para a aula, determinam o seu fracasso e dificultam a aprendizagem pelos alunos.

A maneira como a professora chama a atenção da turma não produz efeito algum e o olhar de reprovação que lança aos mais atirados também não consegue seu intento. O desperdício de tempo e não produtividade apresentam-se como as principais características da aula.

AULA Nº 08

5ª SÉRIE A

PORTUGUÊS (17/10/1994)

Terminado o intervalo, chego à sala para fazer a observação da aula. A professora encontra-se à porta, bastante nervosa, e diz que vai deixar a sala porque não agüenta mais alguns alunos. Os alunos já estão com o material deixando a sala. Professora sugere que eu fique na biblioteca com eles. Convido-os para me acompanharem até a biblioteca. São nove alunos ao todo. Nenhum deles preparou a análise do texto pedida na aula anterior pela professora. Trabalho com os alunos até as onze horas e trinta minutos.

Seis alunos terminam a atividade solicitada pela professora com a minha ajuda e ajuda de dois alunos que têm certo conhecimento sobre o assunto. Fizemos uma leitura do texto e o analisamos em conjunto. O texto analisado foi "O cão e o lobo".

Três dos nove alunos não conseguem prender a atenção na atividade. Dos três um se sobressai por um vocabulário vulgar, outro por um comportamento

engraçado. O mais velho é atencioso, mas não se interessa em fazer a atividade. Logo os três se afastam da mesa onde estamos trabalhando e juntam-se num outro local. Mas não conseguem ficar juntos por muito tempo e logo se dispersam, voltando à mesa mexendo com os que estão trabalhando. De certa forma, atrapalham o trabalho. Percebo que não sabem fazer o que a professora pediu. Talvez o desinteresse surja daí. Também não mostram vontade de aprender. Insistimos que, na sexta-feira, estaremos à disposição dos alunos para atendê-los naquilo de que precisarem. Convidamos também os alunos das classes para que nos procurem, sem determinar ou dizer que precisam vir. É notório que as imposições não são aceitas. Peço aos alunos que voltem para a sala e peçam licença à professora antes de fazê-lo.

A aula é normal, com bom aproveitamento dos alunos, apesar do incidente. Foi um dos momentos em que a professora perdera a paciência como já admitira em nossas conversas informais.

A experiência de permanecer com os alunos na biblioteca, por sugestão da professora, abriu oportunidade para observarmos as lideranças existentes na classe e aprofundarmos conhecimentos sobre os referidos alunos.

O comportamento desses alunos difere dos demais, pois se encontram em idade superior à maioria dos colegas de turma, formando um grupo com interesses bem diferentes. São alunos com grande vivência social, demonstrando, nas suas ações e linguagem, influência de grupos que não pertencem ao meio escolar, constituídos de pessoas adultas de hábitos consolidados. Pudemos verificar que alguns alunos desse grupo trabalham em um período, estudam em outro e participam de outros grupos para sair à noite, quando freqüentam ambientes noturnos e têm outras experiências e contatos, inclusive com bebidas.

A reflexão sobre nossas observações e análises nos convence de que cada aula constitui-se em uma “caixa preta”, ou em uma “caixinha de surpresas”, pelas características individuais dos alunos e as situações inéditas que se criam nas relações dessas individualidades na rotina escolar. É como um laboratório onde qualquer aditivo pode desencadear resultados inesperados, ou seja, ações e procedimentos surpreendentes.

AULA Nº 09

5ª SÉRIE A

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (19/10/1994)

Professora chega à sala e inicia a aula dando uma música. Dois alunos começam uma briga. Professora interfere. Desiste da música.

Muda de atividade. Pede aos alunos que façam um desenho sobre “O dia do pintor”. Coloca o tema na lousa. Alunos perguntam: _ Que pintor? Professora responde: _ Qualquer pintor.

Não há uma discussão sobre pintura, ou formas de pintura, sobre a profissão de pintor nas diversas áreas. Há apenas a ordem na lousa. Ordem que alguns obedecem, outros nem ouvem. Alguns alunos começam a desenhar. Terminado o desenho, peço para ver o trabalho de um aluno. Gosto e dou sugestões para enriquecer o trabalho. Logo outro aluno também se aproxima para mostrar o desenho. Há uma necessidade implícita no comportamento desses alunos. Eles querem que alguém veja e valorize seus trabalhos. O aluno atendeu as sugestões e volta com o desenho para que eu veja. Achei o desenho legal. Ele também ficou satisfeito. Sorriu.

A aula tem seqüência. Boa parte da classe está desinteressada e não cumpre a tarefa. A professora se aproxima. Faço então algumas sugestões, ao que ela responde: "Já tentei de tudo e não consegui resultado algum". Toca o sino. Os alunos saem.

Observa-se, neste registro, a falta de interesse dos alunos e a vulnerabilidade da professora, que atende às reclamações da turma e muda a atividade da aula, sem mais nem menos. O clima de liberdade é total, não são colocados limites que sinalizem para os excessos. Esse clima facilita a manifestação de violência, que reflete a vida lá fora. A briga a que assistimos dentro da sala expressa o reflexo da realidade social que vivemos, de um lado, e a falta de autoridade e fragilidade da professora, de outro. Isso fica claro quando a professora, ao separar a briga, não trata as partes com a devida atenção e com a energia necessária para se fazer respeitar. O comportamento de não tomar conhecimento do trabalho dos alunos pelo professor irradia desinteresse (currículo oculto) quanto às tarefas realizadas e, em conseqüência, acaba desestimulando esse fazer. A experiência dessa aula demonstrou a necessidade implícita no aluno de ver seus trabalhos avaliados e como a atenção e o estímulo do professor, mesmo que verbalmente, são gratificantes.

No campo das artes, as alternativas de atividades são ricas, estejam elas relacionadas às artes cênicas, plásticas ou musicais. O que pudemos verificar, quanto ao desenvolvimento da disciplina, foi um domínio de atividades ligadas à geometria, com pouca ênfase nas áreas realmente ligadas às artes. Comprovamos essa observação em diálogo informal com a professora, que manifestou suas dificuldades e seu despreparo para desenvolver atividades musicais ou teatrais em virtude de sua própria formação acadêmica. Dentro dessa realidade, a questão que se coloca é a do direito do aluno em ter acesso aos diversos campos do conhecimento. Sem querer generalizar, esse fato não poderia estar também ocorrendo em outras disciplinas, onde o professor, ao não dominar alguns aspectos do conteúdo programático, estaria sonogando informações importantes para o desenvolvimento dos alunos?

Ao fazer algumas sugestões para a professora percebo sua resistência em mudar de postura diante da turma, pois a cada sugestão ela responde que já experimentou e não deu certo, sendo essa resistência selada com a frase: "Já tentei de tudo e não consegui resultado algum".

AULA Nº 10

5ª SÉRIE A

GEOGRAFIA (19/10/1994)

Numa conversa informal, a professora perguntou-me sobre o que eu achava com relação à realização de uma maratona de Geografia para sutilmente levar os alunos a estudarem um pouco mais. Achei boa a idéia e que ela melhor que ninguém para saber o que era melhor para a classe. Então ela decidiu colocar a idéia em prática. Coloquei-me à disposição para ajudá-la se fosse preciso.

Nessa aula foi iniciado projeto idealizado pela professora. Coloca a idéia para os alunos e começa a organizar as equipes.

- Diretora entra na classe e chama a atenção de um aluno. Quando percebe que estou na sala, faz uma menção à minha pessoa. Aproveito a oportunidade e falo para a diretora que já conheço alguns alunos da classe

e teço alguns elogios sobre alunos, inclusive sobre o que ela chamou à atenção. Há uma descontração. Esportivamente, a diretora brinca com alguns alunos da classe e se retira.

A professora continua: Pergunta quem quer ser o líder dos meninos e das meninas. Começa o barulho. Todos falam ao mesmo tempo. Peço licença e sugiro que seja feita uma eleição democrática. A professora inicia uma eleição por aclamação. Volto a interferir e sugiro uma eleição com voto secreto. Sugestão é aceita. Os alunos gostam. A eleição é feita e democraticamente são escolhidos os líderes dos dois grupos.

Separa então os alunos em dois grupos, ficando cada um sob a liderança do colega eleito. Alunos se organizam para elaborar as questões que serão aplicadas ao outro grupo. Participo da aula. Eles já me conhecem bem e me chamam pelo nome para auxiliá-los.

Volto ao meu lugar e continuo a observar.

Alunos começam a trabalhar. Há dificuldade em alguns alunos. Um aluno chega para participar e percebo uma certa rejeição do grupo. Mas o aluno acaba ficando no grupo.

As meninas parecem mais organizadas. Trabalham em silêncio. Têm maior facilidade de concentração. A líder tem certo domínio sobre as demais colegas.

Não acontece o mesmo com os meninos. Demoram e têm mais dificuldade para se organizarem. Dois não participam. Isolam-se. Não passa muito tempo e os isolados já são três. Logo são quatro. Ligam um rádio que se encontra na primeira carteira e ficam ouvindo música, totalmente desinteressados da aula.

A professora se aproxima e desliga o rádio e pede para que eles colaborem com o grupo que está trabalhando. Um deles dá uma má resposta para a professora, que mantém a diplomacia e a calma. A professora sai de perto e volta a auxiliar as equipes.

Apreciação: Há uma certa produtividade, principalmente na equipe feminina. Entretanto, apesar das exceções, a equipe masculina se esforça para elaborar as questões. Toca o sinal. Os alunos saem.

Depois de trocarmos algumas idéias com a professora sobre o aproveitamento insuficiente dos alunos e, ao verificarmos que a regra geral utilizada nas aulas baseava-se em questionários, surgiu a idéia de desenvolver com os alunos uma maratona (competição). O objetivo da atividade era o de quebrar a rotina e estimular os alunos a estudarem um pouco mais. Na verdade, a atividade continuava incluindo questionário, mas os grupos trabalharam e tentaram organizar questões para a competição entre meninos e meninas. Alguns meninos (o grupo dos mais velhos) não se interessaram. Estavam mais interessados em ouvir música em um dos cantos da sala. Nossa observação mais uma vez nos leva a crer que houve falha na organização dessa turma, pois o grupo de alunos interessados em música tem dificuldade em acompanhar os trabalhos realizados pelos colegas em virtude de seus interesses, que são outros. Se o grupo estivesse estudando com uma turma de idade próxima à sua, talvez o rendimento pudesse ser outro. Além disso, são alunos que já fizeram a quinta série várias vezes e não agüentam mais ouvir falar de determinados assuntos. Se a

professora oferecesse atividades mais diversificadas, possivelmente a chance seria maior em haver interesse desses alunos em alguma delas.

Uma das falhas que observamos quanto à preparação da maratona foi o não acompanhamento do trabalho dos alunos após elaboradas as questões. Um dos grupos procurou-me para avaliar se as questões estavam bem formuladas, ou se havia necessidade de melhorá-las. Junto com o grupo (o das meninas), refizemos algumas questões, suprimimos outras e conservamos algumas outras. Os meninos não se interessaram. Outra falha foi a não preparação dos alunos quanto à possibilidade de perderem a competição. Esse fato gerou, no final da atividade, a exaltação dos ânimos dos participantes da turma perdedora, que tiveram que ser acalmados.

AULA Nº 11

5ª SÉRIE B

GEOGRAFIA (26/10/1994)

PROVA

Professora entra na sala e coloca a prova na lousa.

1. No comércio internacional, o que constituiu as vendas e as compras?

R. 3

2. O que permitiu a ocupação de grandes espaços do mundo?

R. 3

3. Quando ocorreu um rápido desenvolvimento nos meios de transporte?

R. 2

4. Que vantagens apresentam os meios de transportes?

R. 2

5. Por que o comércio e o transporte são importantes atividades econômicas?

R. 5

6. O processo de crescimento das cidades, além de ligado às modificações nos transportes e ao desenvolvimento do comércio, a que ele está relacionado?

R. 3

7. Quais são as vantagens de se construir estradas em regiões novas?

R. 4

8. Por que quando se constrói uma rodovia numa região nova, o asfalto só é colocado depois de decorrido tempo?

R. 4

9. Quais são as vantagens do transporte aéreo?

R. 3

10. "O progresso dos transportes não tem apenas aspectos positivos". Comente a afirmação.

OBS: O número que aparece depois do R (Resposta) refere-se ao número de linhas que o aluno deverá utilizar para as respostas, segundo a informação da professora.

Professora não lê ou fornece explicação alguma para a prova. Há em seguida uma frequência na solicitação da professora para explicações individuais.

Os alunos se comportam. Não há preocupação em copiar do colega ou do caderno, num primeiro momento.

A classe está silenciosa. Os alunos que não sabem, tentam se comunicar sutilmente. Professora continua dando atendimento individual aos alunos. Para ao meu lado perto de um aluno e diz: _ Você não sabe nada? Está vendo, você não presta atenção nas aulas e agora não sabe. Está vendo o prejuízo? _ Você não sabe estudar?

Começa a haver conversas na classe (comunicações). A professora interfere: _ Se vocês não pararem e continuarem conversando, não vou mais nas carteiras. Vocês me chamam e enquanto atendo um aluno vocês conversam.

Alguns alunos arriscam perguntar para os outros as respostas das questões.

Um aluno que já terminou a prova olha para mim e diz: _ Terminei. Então, eu pergunto: _ Você gosta de geografia? Ele responde: _ Gosto! mas prefiro matemática. Volto a perguntar: _ Você vai bem nas provas? Ele responde: _ Mais ou menos. Preciso tirar C para passar de ano.

Professora pergunta: _ Quem terminou? Alunos se manifestam erguendo a mão. Professora dispensa os alunos que terminaram fileira, por fileira recolhendo as provas.

Aproximadamente 50% dos alunos da classe se retiram. São nove horas. A prova teve início as sete horas e trinta minutos.

Alguns alunos fogem à guarda da professora e arriscam, assim que a professora sai de perto, uma comunicação. É um comportamento normal, sem acidentes ou fatos que chamem a atenção.

Toca o sinal. Os alunos começam a se desesperar. Um pergunta desesperadamente para o colega do outro lado, que não lhe pode dar a atenção porque a professora está próxima.

Os alunos que saíram já retornam para a aula seguinte. Professora pede que aguardem, até que alguns alunos terminem a prova.

Uma aluna pede para apagar a lousa. É a mais pequenina da classe. Professora permite. Esforça-se para apagar a parte alta da lousa. De pulinho em pulinho, consegue deixar a lousa completamente limpa. Apagar a lousa para a aluna, além do prazer parece, na verdade, constituir-se mais em um exercício de alongamento benéfico e realizador.

Professora acaba de recolher as provas e sai.

Começa então a aula seguinte, que pelo horário, é Matemática.

Não fugindo à rotina das aulas, apesar do presente registro referir-se a outra turma, a avaliação (prova) constituiu-se em mais um questionário, com exceção da última questão. Apesar do silêncio aparente da classe, os alunos utilizam formas diversas de se comunicarem, ou até de copiarem as respostas uns dos outros. As perguntas, como pode ser verificado, têm deficiências de elaboração quanto à objetividade, apresentam falhas lingüísticas na construção dos enunciados, (por exemplo a questão nº 6) possibilitando, algumas delas, interpretações ambíguas. A estratégia dos alunos em chamar a professora para desviar a atenção dos demais é

bastante utilizada. Enquanto a professora atende um, os demais se comunicam. A elaboração da prova é tão metódica e limitada que são determinados espaços para as respostas. Para algumas respostas são reservadas três linhas, para outras cinco e assim por diante. O formato da "avaliação" não indica para a compreensão, mas para a medição e memorização. Se as questões fossem melhor construídas, as chances de uma avaliação diagnóstica seriam maiores e a de os alunos expressarem seus conhecimentos também. As possibilidades para rever pontos, aprofundando alguns aspectos do conteúdo, seriam ampliadas e favorecidas.

AULA Nº 12

5ª SÉRIE B

MATEMÁTICA (19/10/1994)

Professora entra na classe. Não é percebida pelos alunos que continuam conversando e brincando uns com os outros. Não há comportamentos agressivos. São brincadeiras próprias da idade. Ingênuas até demais.

A professora não diz nada. Coloca o material na mesa e senta-se. Só então diz: _Vou fazer a chamada. Os alunos não ouvem. Então a professora diz, agora em tom bem mais alto: _Eu quero fazer a chamada. Aos poucos os alunos vão se acalmando. A professora inicia, então, a chamada número por número, vagarosamente. Os alunos não prestam muita atenção, não estão interessados na chamada, com exceção dos que são os próximos a serem chamados.

Um aluno está olhando uma caneta. Das que a tinta veste e despe uma mulher nua. Peço para ver naturalmente. Deixa-me ver sem problemas. Então pergunto: _Você acha interessante? Não diz nada, apenas que foi o seu irmão que lhe deu. Então digo: _É bem criativa. Ele concorda.

Professora termina a chamada e diz: Vamos fazer a correção e revisão da prova. Alunos cobram a nota e a professora responde que não terminou de corrigir as provas.

Professora começa a escrever na lousa.

REVISÃO DA PROVA

1. Observe a fração $\frac{7}{19}$. Agora responda:
 - a. Qual é o numerador?
 - b. Qual é o denominador?
 - c. Qual é a soma dos termos?
2. José comeu $\frac{3}{5}$ de uma barra de chocolate. Agora responda:
 - a. Que fração representa a parte que sobrou?
 - b. Qual é o denominador dessa fração?
 - c. Qual é o numerador?
3. Sílvia acertou $\frac{7}{10}$ dos 10 problemas de uma prova. Responda:
 - a. Quantos problemas ela acertou?
 - b. Quantos ela errou?
 - c. Que fração representa o número de problemas que ela errou?

Alunos à vontade. Professora não interfere, não se volta para a classe. Continua colocando as questões na lousa. Alguns alunos não copiam, principalmente os que foram bem na prova.

Um aluno chega perto de onde estou e diz que me conhece. Que já me viu em determinado lugar. Digo-lhe que naquele endereço mora minha mãe. Pergunta se tenho determinado carro. Digo que sim. Me dá então o seu endereço e diz que a sua mãe também me conhece. Acrescenta que mora ali perto da casa de minha mãe e que mudou para lá há pouco tempo. Pergunta onde trabalho, o que faço. Faz uma entrevista completa a meu respeito. Ficamos amigos. Digo que fiquei contente de saber que ele é vizinho de minha mãe. Ele gostou de ouvir isso.

A professora continua escrevendo na lousa.

4. Observe a fração $\frac{3}{8}$. Agora responda:
- Em quantas partes foi dividida?
 - Quantas partes foram tomadas?
 - Como se lê a fração $\frac{3}{8}$?

Um aluno próximo não copia. Então eu lhe pergunto: _ Por que você não faz as questões. Ele diz: _ Já fiz na prova. Só errei duas. Tirei B.

A professora continua escrevendo as questões na lousa, sem se voltar para a classe.

5. Passe para a forma mista as seguintes frações impróprias:
- $\frac{11}{3}$
 - $\frac{19}{8}$
 - $\frac{26}{5}$
 - $\frac{59}{2}$

6. Transforme cada número misto em fração imprópria.
- $2 \frac{1}{3}$
 - $3 \frac{2}{4}$
 - $4 \frac{2}{7}$
 - $11 \frac{7}{9}$

O aluno, vizinho de minha mãe, continua do meu lado, dizendo que poderia estudar em outra escola mais próxima de sua casa atual, mas que prefere continuar nessa escola por que gosta dela e sempre estudou nela, desde a pré-escola.

Professora termina de passar as questões na lousa. Ao terminar, pede para que façam. Senta-se à mesa e começa a corrigir as provas que não terminara de corrigir.

Não fornece explicações, o que descaracteriza a revisão de prova. Os alunos que não fizeram os exercícios na prova, certamente não os farão agora. A professora não fala com a classe. Não caminha pela classe, não verifica se os alunos estão ou não fazendo os exercícios.

Um aluno me pergunta: _ Eu tirei dois pontos positivos e um negativo, será que fico com C ou D? Respondo que vai depender do critério da professora.

Alguns alunos me procuram e perguntam sobre as questões. Ajudo-os um pouco.

Professora não se manifesta, continua sentada corrigindo provas.

Os alunos que estão fazendo as questões me procuram nas dúvidas. Um ou outro procura a professora que continua sua atividade.

A pseudo-aula tem seqüência. Professora não dá explicações e os alunos continuam perfeitamente à vontade.

Em determinado momento, a professora ergue a cabeça. O primeiro aluno visualizado em pé leva uma bronca.

Os alunos já estão motivados para o intervalo. Toca o sinal. Os alunos saem. Observo que a revisão da prova constituiu-se na prova feita pela segunda vez, sem orientação e explicação nenhuma.

A importância do registro descritivo dessa aula foi a clareza com que apresentou o equívoco entre o objetivo declarado e o efetivamente buscado pela professora, isto é, entre o seu discurso e a sua prática. A revisão da prova, caracterizada como a essência da aula, não ocorreu de fato, pois os alunos simplesmente fizeram a prova mais uma vez e, pior, sem o esclarecimento de dúvidas e dificuldades pela professora.

A correção da prova na hora da aula foi um desrespeito aos direitos dos alunos, principalmente como se realizou, totalmente sem a participação dos estudantes.

A injustiça demonstrada para com o aluno que coincidentemente estava fora do lugar quando a professora ergueu o olhar foi flagrante, pois muitos tiveram o mesmo comportamento o tempo todo e não foram interpelados.

A "revisão da prova" não aconteceu, já que não houve leitura da prova, correção de exercícios e nova explicação de pontos não compreendidos indicados na realização da prova, que, por acaso, também não haviam sido corrigidas.

Quando o aluno pergunta; __ Se eu tiver dois pontos positivos e um negativo, será que fico com C ou D? fica claro um sistema de controle de comportamento através de pontos positivos ou negativos, que, pela forma como o aluno perguntou, podemos deduzir, interferem nas menções atribuídas aos alunos no final do bimestre.

AULA Nº 13

5ª SÉRIE A

MATEMÁTICA (19/10/1994)

Alunos preparam uma festa para a professora de Matemática. Percebe-se que os alunos gostam da professora pelo bom relacionamento. Rapidamente organizam a sala para a revelação de um amigo secreto (troca de chocolates) e para a festa da professora. O barulho é grande. Há dificuldades na organização. Uns querem de um jeito, outros, de outro.

A professora já se encontra na sala. A festa parece ser agora, muito mais para eles mesmos que para a professora. Alguns alunos faltaram. Outros não sabem para quem têm que dar o presente. A confusão é generalizada.

A professora interfere. Todos ouvem. _ Vamos organizar a classe e fazer o amigo secreto. Alguns alunos começam a abrir os refrigerantes. As meninas passam as guloseimas que trouxeram. Não há o cuidado em manter a classe limpa. Jogam tudo no chão.

Inicia a revelação do amigo secreto por uma aluna. Na entrega do presente que é para um menino, troca três beijinhos. A turma aplaude e manifesta-se à moda adolescente. Os três beijinhos são trocados com seriedade, com um ar de comportamento não normal na rotina da classe. A revelação prossegue. Quando o amigo secreto é do mesmo sexo, há uma dispensa dos beijinhos, também à moda adolescente. Meninas não querem beijar meninas e meninos não querem beijar meninos. Nas meninas, os três beijinhos entre meninas parece mais normal que entre os meninos. Uns brincam com os outros. Um dos meninos, tido como indisciplinado, faz questão de dar os três beijos no colega, para fazer gracinha. Todos dão risada. Percebe-se uma ingenuidade nos abraços e beijos, própria de quem está iniciando um processo

saudável de utilização da sexualidade. Tudo pode acontecer de forma séria e engraçada em uma revelação de amigo secreto.

A aula de matemática transformou-se em uma revelação de "amigo secreto". Fugiu à rotina e mostrou o comportamento dos alunos em uma situação de descontração, oferecendo um rico repertório de observações, principalmente na área da sexualidade dos adolescentes.

Foi possível observar as mudanças de comportamento dos alunos claramente. Por exemplo, alguns alunos de comportamento introvertido numa situação normal de aula mostraram comportamento extrovertido nessa nova situação. Os mais extrovertidos e "elétricos" nas aulas, pareciam tímidos e envergonhados quando trocavam chocolate com os colegas, principalmente quando a revelação mostrava um colega do sexo oposto. A experiência dessa aula trouxe à tona os reflexos da educação de cada um, demonstrando facetas que dificilmente poderiam ser observadas em uma situação de rotina. Foi uma experiência interessante para os alunos, indicando que a criação de situações diferentes, podem ser valiosas para enriquecer o seu conhecimento, assim como ampliar diagnósticos e referências do professor, aspectos facilitadores do processo de aprendizagem.

AULA Nº 14

5ª SÉRIE A

MATEMÁTICA (01/11/1994) - Outra professora.

Exercício

1. Os lados de um triângulo medem 4cm, 3cm e 5cm. Qual o seu perímetro?
2. Um quadrado tem 7cm de lado. Qual o seu perímetro?
3. Um retângulo tem 4cm de base e 2,5cm de altura. Qual o seu perímetro?
4. Um retângulo tem 10cm de base e sua altura mede a metade da base. Qual o perímetro desse retângulo?
5. O perímetro de um quadrado mede 20cm. Calcule a medida do lado do quadrado.
6. Calcule a medida do lado de um triângulo equilátero cujo perímetro mede 18cm.
7. O perímetro de um losango mede 30cm. Calcule a medida do losango.

A professora coloca os exercícios na lousa, todos de uma só vez. Os alunos que não fizeram na aula anterior, pois estes são os mesmos exercícios dados na aula anterior, terão que copiá-los cinco vezes. A punição foi apenas a de copiar os exercícios e não a de fazê-los, porque os alunos se recusaram a fazê-los na aula anterior.

A professora inicia a solução dos exercícios, explicando-os através do desenho. Há uma boa participação da classe e também um bom aproveitamento pela qualidade da participação dos alunos. No sétimo exercício, a professora relaciona o losango com a bandeira brasileira. Os alunos entenderam bem esse conteúdo. Isso pode ser comprovado pela participação de boa parte da classe.

No final da aula, a professora chama a diretora para verificar os alunos que copiaram cinco vezes os exercícios. O comportamento da classe é bom. Pergunto sobre um aluno da classe, por ter notado a sua ausência. O aluno do meu lado me diz

que ele brigou com um colega na aula anterior e foi suspenso por seis dias.

Um aluno aproxima-se feliz. Mostra o caderno e diz que ganhou um "Parabéns"! Aproveito para cumprimentá-lo também. É um aluno irrequeto, não pára. Gostou do "Parabéns".

Professora coloca outros exercícios na lousa.

Um aluno aproxima-se e pergunta: _ Você vem hoje à noite? Digo que não e pergunto: _ Por quê? Ele não quer dizer. Volto a perguntar: Você está com problemas em Matemática? Ele responde que sim com a cabeça. Então digo: Podemos marcar para sábado de manhã. Outros alunos também se interessam. Marco, então, um encontro com os alunos na faculdade. Os alunos parecem animados.

A professora começa a colocar na lousa um novo conteúdo.

Circunferência.

Numa circunferência:

Diâmetro-é o segmento que une dois pontos.

Toca o sinal. Os alunos saem.

A observação dessa aula teve como destaque o "castigo" a que foram submetidos alguns alunos, caracterizado como um procedimento inadequado pedagogicamente. Além de não ter objetivo algum, a não ser o de punir, teve como desfecho a colocação da autoridade da professora em risco. No momento em que a diretora é chamada para verificar se os alunos copiaram cinco vezes cada exercício, onde fica a autoridade da professora? Por coincidência, a diretora substituta era a professora de História, cuja aula já tivemos a oportunidade de analisar. Se a professora (diretora substituta) tivesse mais experiência, talvez não tivesse tomado essa atitude, mas sim a de orientar a professora diante da situação.

Um outro aspecto negativo da aula foi o de a professora ter iniciado um novo conteúdo no final da aula, mesmo sabendo que não haveria tempo hábil para as explicações.

Apesar desses incidentes, a aula teve aspectos positivos. Um deles foi o procedimento da professora de ter explicado os exercícios, um de cada vez, solucionando-os com a participação dos alunos e fazendo relações, representações com desenhos, o que atraiu a atenção dos alunos. Deu para perceber a compreensão do conteúdo, pela forma como a classe participou da aula.

Ficou evidente, ainda, que o estudante gosta de ver seus trabalhos avaliados e de receber elogios quando se sai bem em suas tarefas, aspectos que muitas vezes são ignorados pelo professor.

AULA Nº 15

5ª SÉRIE A

MATEMÁTICA (11/11/94)

Exercícios

Efetuar as adições de subtrações simplificando.

a. $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} =$

b. $\frac{1}{6} + \frac{1}{6} + \frac{1}{6} =$

c. $\frac{3}{8} + \frac{1}{8} =$

d. $\frac{4}{7} - \frac{1}{7} =$

e. $\frac{8}{3} - \frac{4}{3} - \frac{2}{3} =$

f. $\frac{5}{6} - \frac{1}{6} =$

g. $\frac{4}{11} + \frac{2}{11} =$

h. $\frac{3}{8} + \frac{2}{8} - \frac{4}{8} =$

i. $\frac{4}{10} - \frac{1}{5} - \frac{1}{4} =$

Resolve os exercícios e coloca outros exercícios do mesmo tipo no quadro.
Termina a aula.

Aula de rotina, sem aspectos merecedores de destaque. Procedimento comum e ineficiente em promover a aprendizagem. Não há acompanhamento do trabalho dos alunos pela professora, que perde excelentes oportunidades de aperfeiçoar suas aulas, a partir da análise de equívocos cometidos na solução dos exercícios. Quando o professora acompanha o trabalho dos alunos, é possível perceber dificuldades comuns aos alunos, e ao solucionar os exercícios no quadro, a ênfase pode ser dada exatamente nesses pontos, possibilitando melhor aproveitamento e maiores possibilidades de sucesso por parte dos alunos. O estudante bem sucedido, além de estar sempre interessado, gosta de desempenhar as atividades propostas pelo professor.

AULA Nº 16

5ª SÉRIE A

HISTÓRIA (11/11/94)

Entra a nova professora de História. A professora é substituta. Está substituindo a professora que está substituindo a diretora que se encontra em férias. A professora entra com uma cara muito brava e não cumprimenta os alunos. É ainda muito jovem e bonita. Diz que quer silêncio porque vai fazer chamada. Alunos conversam. Nem escutam a professora. A professora começa a se irritar e grita que quer silêncio. Um aluno responde gritando. A professora pediu para não gritar.

Alguns alunos não estão interessados. A professora pede o caderno de história a um dos alunos. Parece mais uma guerra que aula. A professora não fala com os alunos. Nem mesmo chama os alunos pelo nome. _ Menino, fica quieto. Oh, menino, vira p'ra frente. Oh! vocês dois aí!

Pega o caderno e compara com o livro didático e começa a folheá-lo para ver onde parou. A aula não foi preparada. A professora diz: _ Se eu olhar e pegar um aluno conversando ou olhando para trás! _ Cadê o apagador? Acha o apagador e apaga a lousa. Os alunos continuam na mesma e nada acontece. As ameaças continuam. _ Quem quiser sair, saia agora. Um aluno se levanta. A professora diz: _ Qual é o seu número? Ele responde: _ Quem disse que eu vou sair? A professora continua, sem domínio algum sobre a classe. _ Senta aí ou vai sair. A professora tenta escrever na lousa. O aluno pergunta o que é para fazer e ela responde: _ É para copiar. Ah, é! Pensei que era só para olhar. A professora fulmina o aluno com o olhar e diz: Isso vai cair na prova. Não tem acordo. A professora perde um bom tempo discutindo com os alunos.

Enfim, começa a escrever na lousa.

SOCIEDADE AÇUCAREIRA.

Professora grita. _ Se eu passar e vocês não estiverem copiando, vou marcar na caderneta. _ Vocês pensam que a prova vai ser fácil? Vocês vão ver. Depois não vão reclamar. Um aluno pergunta: _ Professora que dia vai ser a prova? Professora responde: _ Não sei! O aluno retruca: _ Eu também não sei e quero saber.



Professora continua o que começou a escrever.

A sociedade açucareira era a sociedade formada por pessoas que viviam

Pára de novo: _Vamos parar de palhaçada?

nas regiões produtoras de cana de açúcar, nos engenhos. A primeira coisa que se pode dizer sobre essa sociedade é que era uma sociedade agrária, rural, uma sociedade que vivia da exploração da terra.

Alunos estão mais quietos. Apenas um ainda continua destoando da classe. Canta, fala, pergunta aos alunos coisas que são respondidas em coro por todos.

Nessa pequena sociedade fechada que era o engenho, havia dois grupos mais importantes, o grupo

Duas meninas estudam Geografia para a maratona que será na aula seguinte. Uma toma a lição da outra.

da casa grande, habitação do senhor de engenho,

Um aluno reclama que o colega não a deixa fazer a lição. O aluno diz que o seu caderno sumiu. A professora explode: _Quem pegou o caderno desse rapaz devolve! Devolve agora!

e o grupo da senzala, moradia dos escravos.

A classe já está inquieta de novo. Às vésperas de nova guerra. _Ei rapazinho, senta aí vai! Apesar de jovem, a professora fica com uma cara amarrada e brava o tempo todo. Não dá um só sorriso. Volta-se e diz para um dos alunos: _O seu próximo lugar vai ser lá fora, falar com a diretora.

Um aluno chama a atenção da professora sobre a palavra Habitação (professora escreveu errado). A professora não gosta. Vira-se para a classe: _Por que começaram o barulho de novo?



Dois grupos totalmente diferentes, mas que se relacionavam entre si: os escravos trabalhando para o senhor, e este controlando e dominando os escravos.

Professora continua copiando o texto do livro na lousa e os alunos da lousa no caderno.

_ Ô menino, não falei p'ra você sentar!

Em meio a esses dois mundos viviam alguns trabalhadores livres. A casa grande era uma constru

A professora quer que os alunos fiquem sentados. É difícil. _ Ei, você aí, em pé outra vez moleque.

ção enorme, com grandes salas, números (em vez de numerosos) quartos, acomodações confortáveis, mansão

_ Ah! mas ele tá pedindo. Tá pedindo! Será que vocês não vão ficar quietos? Não adianta querer ser amigo de vocês. Vocês querem ser tratados com ferrão. Os alunos respondem em coro: _ Ferrão?

As meninas não fazem muito barulho. Copiam e quando falam, falam baixo. Não chegam a incomodar.

térrea ou sobrado, a casa grande tinha sempre um estilo imponente e geralmente era construída

Interrompe de novo. _ Menino, senta naquela carteira. Na verdade, o menino que ela pediu que trocasse de carteira não é o que está incomodando, e sim o seu colega.

num lugar central e um pouco elevado da propriedade.

Professora não domina. Pega então a caderneta (diário de classe) e anota o número de alguns alunos. Está nervosa e grita:

_ Pára de gritar, menino! Ela não percebe que também está gritando e ameaçando, mas não cumpre as ameaças. Um menino bate no rosto de uma menina. Os demais se voltam contra o colega.

_ Onde já se viu bater em mulher, cara! A professora está descontrolada. Chega perto do menino e diz: _ Qual o seu nome, menino? E continua: _ Não pensa que vai ser uma prova só

para a classe não. Vocês vão ver? _Senta aí!
Cala sua boca! O aluno retruca: _Cata meu
caderno e ainda levo.

A professora grita, perde o controle. Não
consegue falar normalmente. Fica o tempo todo
gritando com os alunos, e volta para a lousa.

de onde se poderia ter uma visão das demais construções

_Ô moleque! Como você chama? P'ra
fora! Vai p'ra fora! Já te falei. Os alunos não
a respeitam. O aluno sai. A professora não
consegue se conter e bate a porta assim que o
aluno sai. Começa a falar sobre a prova. Que dia
ela marcou para vocês? A aula está no fim.
Resumiu-se em uma cópia do texto. A briga
continua entre professora e alunos. _Vocês vão
aprender a agir como gente. Eu não vou
explicar essa matéria hoje. Não vou explicar até
vocês não aprenderem a ter respeito.

Começa a ditar:

_ O que, professora? É ditado?

O que você entendeu sobre a sociedade açucareira, sobre os senhores e
os escravos?

_ Como? Se a professora não explicou?

Estabeleçam as principais diferenças e a relação entre elas.

_ Tem que agir como doido aqui na sala.
Não há possibilidade de se entender mesmo que
a professora queira. _ Não vou explicar a matéria.
Só vou explicar a matéria quando eu entrar nesta
classe e vocês estiverem quietos. (Nunca).

Uma aluna diz: _ Não entendi nada.

A aula termina! Parece que houve um alívio tanto para a professora
como para os alunos. Somente agora a professora percebe que eu estive em sua classe
e assisti à sua "aula". Ela se aproxima e pergunta: _ Você estava aí? Digo que sim. _
Você está fazendo estágio? Respondo: _ Não! Estou fazendo uma pesquisa. _ Ah, bom.

O registro e descrição dessa aula demonstra como uma aula
pode ser improdutiva e rica de procedimentos ineficientes e dificultadores do processo
de aprendizagem. A postura da professora, logo ao entrar na sala, gerou antipatias e
um clima propício às relações conflituosas. Sua forma de agir, primeiro não
cumprimentando a turma, tratando-a depois com indiferença e dando-lhe ordens

acabou por irritar os alunos, que passaram a provocar a professora, levando-a a se desequilibrar em alguns momentos. O comportamento de copiar o texto do livro didático deixou claro que a aula não foi preparada, o que desencadeou a deterioração da mesma. A aula transcorre entre gritos e ameaças, transformando-se em guerra declarada entre professora e alunos. Ao ser colocado no quadro, o texto é interrompido treze vezes, servindo de fundo para uma disputa de forças e poder. Não há interesse da professora em explicar o texto ou discuti-lo e a estratégia utilizada para não fazê-lo evidencia seu não conhecimento do assunto, pois só tomou conhecimento dele no momento da aula. A forma como o texto foi colocado no quadro, o grande número de interrupções e o nível de tensão permeando o comportamento das partes, não se constituíram em clima favorável para o ensino e tampouco para a aprendizagem. Prova disso foi o fato de a professora só ter percebido a presença do observador no final da aula, quando os alunos se retiraram e o mesmo permaneceu no fundo da sala. Isso mostra a ausência e indiferença nas relações da professora junto aos estudantes. Será que os alunos foram “vistos” pela professora? Que aprendizagens teriam ocorrido nessa aula? Vale lembrar a questão do currículo explícito e do currículo oculto discutidos por TOMAZ (1992), e reporta-nos para a reflexão de que a aprendizagem é um processo e de que a semiótica da aprendizagem prevê aprendizagem em qualquer experiência do indivíduo. Essa reflexão indica que possivelmente os alunos não tenham atingido os objetivos propostos pela professora, mas tenham atingidos outros que prevaleceram pela experiência vivida na aula muito mais de forma oculta do que explícita.

AULA Nº 17

5ª SÉRIE A

PORTUGUÊS (11/11/94)

Entra a professora. O silêncio da classe é total. Não parece a mesma classe onde estive na aula anterior. A professora entra, caminha pela classe e observa os alunos que faltaram e se interessa. Hoje o Robert não assiste aula. O Francisco está na classe. Então não há aula para o Robert. A professora brinca. A classe continua silenciosa. Na verdade é uma forma de fazer a chamada. Nota as ausências demonstrando seu conhecimento em relação a cada aluno que ali estuda. A professora aproxima-se naturalmente de meu lugar e pergunta como estou. Digo que estou bem. Em seguida conversa com os alunos.

Agora que estamos no final do ano, nada mais justo do que a gente sair para descontrair. Então, no começo de dezembro, nós poderíamos sair. Os alunos têm o calendário da escola e consultam, programando em conjunto o passeio. Programam um passeio a um clube próximo à escola.

Começa então a aula.

Ontem nós vimos sobre verbos e hoje vamos corrigir os exercícios. Pede a um aluno que leia cinco orações e indique os verbos. Cumprida a ordem, a professora diz: O Robert vai falar mais cinco. Os alunos vão acompanhando. A professora vai fixando e tirando dúvidas quando elas surgem. Os alunos têm certa facilidade em atender a professora. Todos participam. Surge uma dúvida na oração:

“O vento estava soprando”

A professora coloca a oração na lousa e explica: “estava soprando” é uma locução verbal. O verbo indica a ação. A ação é o que se faz. Os alunos que sabem falam junto com a professora.

A professora continua: _ Maria de Cássia, fala mais cinco. A aluna atende a professora, mas comete um erro. A professora coloca a oração na lousa e explica para toda a classe.

"Pluft ficou assustado". O verbo ficar é um verbo de... (a classe responde) ligação. A professora continua: _ É um verbo de ligação porque liga o sujeito ao estado. O que é o estado. O estado é uma qualidade que muda. E continua explicando.

A classe está tranqüila. A professora também. A professora utiliza o livro didático, mas de forma diferente.

Continua: _ Vanessa, fale mais cinco. Agora o Saraiva. E assim por diante. Os alunos vão falando e indicando os verbos, as locuções e os sujeitos. Os que ainda não falaram pedem para falar. A professora vai sugerindo nomes e os alunos vão participando. Ela vai dando as explicações e os alunos ajudando e acompanhando. Quando há falhas, a professora pára e chama a atenção dos alunos, esclarecendo todas elas, detalhando as explicações. Todos os alunos são solicitados. É uma correção diferente. Bem discutida. Aproveitada.

Aparece na porta um aluno (o que fala palavrões) e pede licença. A aula já está há quinze minutos do final. A professora vai até o aluno e não dá licença, explicando ao mesmo, educadamente, que pegue o caderno e estude lá fora até que a aula termine. O aluno se retira sem problemas.

A professora tem autoridade. Os alunos a respeitam.

Os alunos começam a se inquietar. A professora chama a atenção para os direitos e deveres. Orienta os alunos pacientemente. O tom de sua voz é sempre o mesmo. Continua a aula.

_ Agora é a vez do Bruno. A aula segue num clima agradável, sem discussões ou agressões. A professora é exigente. Não gosta de ver os alunos parados e diz para os próprios alunos de sua tristeza quando algum aluno não faz a lição ou não vai bem.

A aula termina. Combino com dois alunos para voltar `a tarde.

Ao ser comparada com a anterior, o registro desta aula mostra a importância do professor e de sua postura diante dos alunos. Iniciada logo em seguida a aula de história, na mesma classe, com a mesma turma, observa-se uma mudança total de comportamento. Parece outra realidade, os alunos parecem outros e só ocorreu uma variável: A PROFESSORA. A professora impõe um ritmo e uma relação positiva com os alunos, conseguindo a atenção e participação de todos. O seu interesse pelos alunos, observando cada um, chamando-os pelo nome e interessando-se pelas presenças e ausências, demonstra um vínculo afetivo importante para um bom relacionamento. Há na aula um clima de respeito mútuo, de ordem, de interesse e participação que facilitam a aprendizagem. Professora e alunos dialogam naturalmente, tomando decisões coletivas que direcionam os trabalhos. Os alunos participam do planejamento de atividades e têm consciência quando se comportam inadequadamente. A professora sempre usa o mesmo tom de voz e trata a todos da mesma maneira, deixando claro quando não aprova as suas atitudes e porque não as aprova, sempre ficando emergente a sensação de que gosta muito deles. Esse vínculo não é demonstrado com palavras, mas na forma de agir e lidar com as situações na sala de aula e fora dela. Os alunos demonstram gostar da professora e sempre a procuram quando estão em alguma enrascada, quando a mesma transforma-se em confidente e conselheira tanto da turma como de cada um, individualmente. Essa cumplicidade, no caso, é positiva, pois, normalmente, os adolescentes têm grandes dificuldades em falar

de seus problemas com outras pessoas. A confiança na professora é um canal aberto para diálogos e troca de informações importantes e que deve ser utilizado para orientações e canalização das energias de forma positiva e produtiva.

QUARTA PARTE



QUARTA PARTE

IX. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS VIA QUESTIONÁRIO.

Ao analisarmos os dados referentes às entrevistas realizadas, alguns resultados chamaram a atenção, merecendo maior reflexão e discussão, no sentido de melhor compreender os comportamentos e os problemas levantados pelos docentes que atuam nas classes onde estudam os sujeitos. principalmente com relação a classe que chamaremos de CLASSE 1.

Na prática, os problemas colocados pelos docentes e que puderam ser detectados estatisticamente quando da identificação do problema e por observações, incidiram sobre questões como:

- 1. Evasão e retenção de alunos;**
- 2. Aproveitamento escolar abaixo do esperado;**
- 3. Problemas disciplinares ligados a aspectos comportamentais.**

1. Idade dos sujeitos e as reprovações.

Um dos aspectos em que centramos a atenção foi a constatação de que, dos 104 sujeitos participantes da pesquisa, apenas 34, representando 34,69% estão em idade regular para freqüentar a quinta série. Os outros 70 (67,30%) estão com idade defasada, ou seja, com idade superior a onze anos, concentrando-se a maior defasagem na classe que será tratada no presente estudo como CLASSE 1. Esse aspecto indica para fatores como repetência, ingresso escolar tardio ou retorno à escola após período de abandono.

Além da concentração de defasagens, constatamos que é também na classe 1 que a heterogeneidade se apresenta de forma mais evidente e marcante. Mesmo com uma variação entre 11 e 18 anos, na idade dos sujeitos, algumas observações apontam para uma maior possibilidade de agrupamentos com sujeitos em momentos diferenciados da adolescência e distantes entre si, assim como para o fator sexo. Esses fatores (maior possibilidade de agrupamentos por idade e sexo dos sujeitos) estão presentes com destaque na classe 1, onde o número de sujeitos do sexo masculino é maior que os do sexo feminino de maneira significativa, principalmente na faixa de 13 e 14 anos distante da idade de 11 anos, considerada como a idade regular para a série em questão.

Nossa observação passa pela classe que chamaremos de CLASSE 2, onde o número de sujeitos do sexo masculino é maior que o do sexo feminino. Fica claro, no entanto, um maior equilíbrio se comparado com o que ocorre na classe 1. Enquanto na classe 1 há 7 sujeitos do sexo masculino e 1 do sexo feminino com idade cronológica de 13 anos, na classe 2 há 4 do sexo masculino e 4 do sexo feminino nessa mesma faixa. Esse desequilíbrio ocorre também na classe 1 com relação aos sujeitos de 14 anos (6 sujeitos do sexo masculino e 1 do sexo feminino).

A classe que chamaremos de CLASSE 3, considerada uma classe "boa" pelos docentes, não apresenta desequilíbrios tão grandes, tendo um número maior de sujeitos do sexo feminino e menor do sexo masculino. Ficou evidente ainda, uma defasagem menor com relação às idades dos sujeitos do sexo feminino.

Os fatores acima destacados podem indicar para problemas ligados a questões disciplinares e de aproveitamento escolar, já que este pode ser uma decorrência daquele, principalmente na classe 1, onde, segundo os docentes, há maior incidência de problemas tanto disciplinares como de aproveitamento escolar.

Na Tabela 1 estão contidos os dados coletados relacionados às idades dos sujeitos, podendo-se observar os aspectos discutidos anteriormente.

TABELA 1 - Idade dos sujeitos participantes da pesquisa distribuída por classe e por sexo.

Idade	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	
	M	F	M	F	M	F	M	F		
11 anos	02	05	08	03	07	09	17	17	34	
12 anos	06	04	09	06	08	07	23	17	40	
13 anos	07	01	04	04	-	-	11	05	16	
14 anos	06	01	01	-	-	02	07	03	10	
15 anos	-	01	01	-	-	-	01	01	02	
18 anos	-	-	-	01	-	01	-	02	02	
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	

O Gráfico nº 1 mostra com maior clareza a idade dos sujeitos das três classes participantes e nos Gráficos nº 2, 3 e 4, a distribuição dos sujeitos por idade é apresentada por classe.

Outro dado interessante que contribui com as observações anteriores pode ser constatado na Tabela 2, ao revelar que 43,26% dos sujeitos já foram reprovados alguma vez, estando o maior número entre os sujeitos do sexo masculino e a maior incidência localizada na classe 1, onde estão 48,88% dos sujeitos reprovados. Os 51,11% dos reprovados restantes estão distribuídos nas classes 2 e 3, estando a menor incidência na classe 3, que conforme a Tabela 1 e o Gráfico 4 é formada com um número maior de sujeitos em idade regular e a heterogeneidade não se apresenta de maneira tão caracterizada como nas classes 1 e 2.

TABELA 2 - Número de sujeitos que já foram reprovados alguma vez, distribuídos por classe e sexo.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Sim	17	05	10	06	04	03	31	14	45	43,26%
	*****									48,88%
Não	04	07	13	08	11	16	28	31	59	56,74%
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	100%

Surpreendentemente os dados coletados nas entrevistas apontam, conforme pode ser verificado na Tabela 3, que dos 45 sujeitos reprovados,

Gráfico nº 01: Distribuição do número de sujeitos das três classes por idade e respectivas porcentagens.

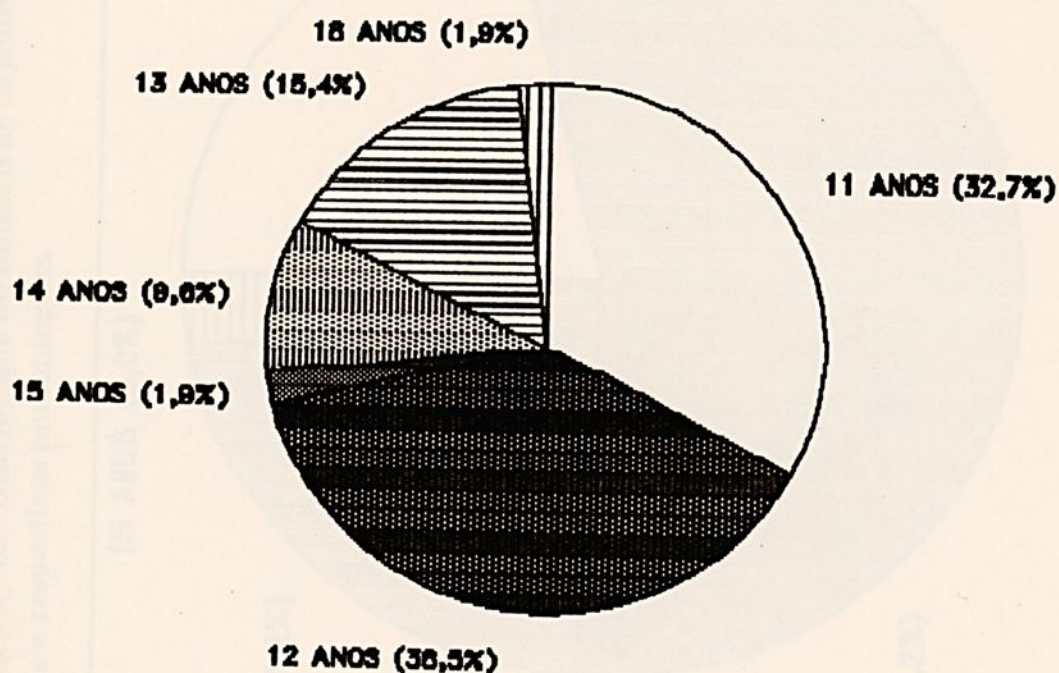


Gráfico nº 02: Distribuição do número de sujeitos da classe 1 por idade e respectivas porcentagens.

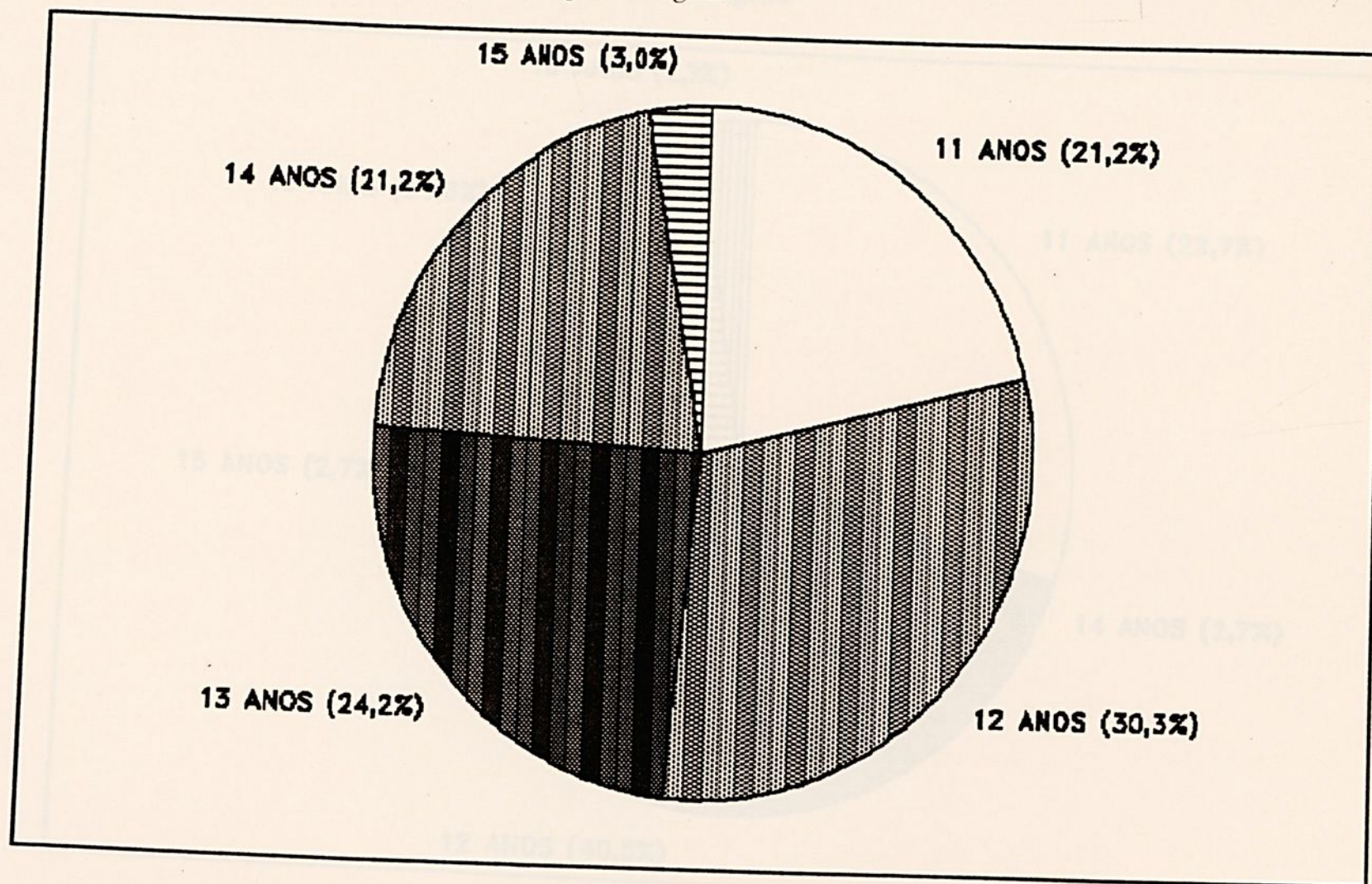


Gráfico nº 03: Distribuição do número de sujeitos da classe 2 por idade e respectivas porcentagens.

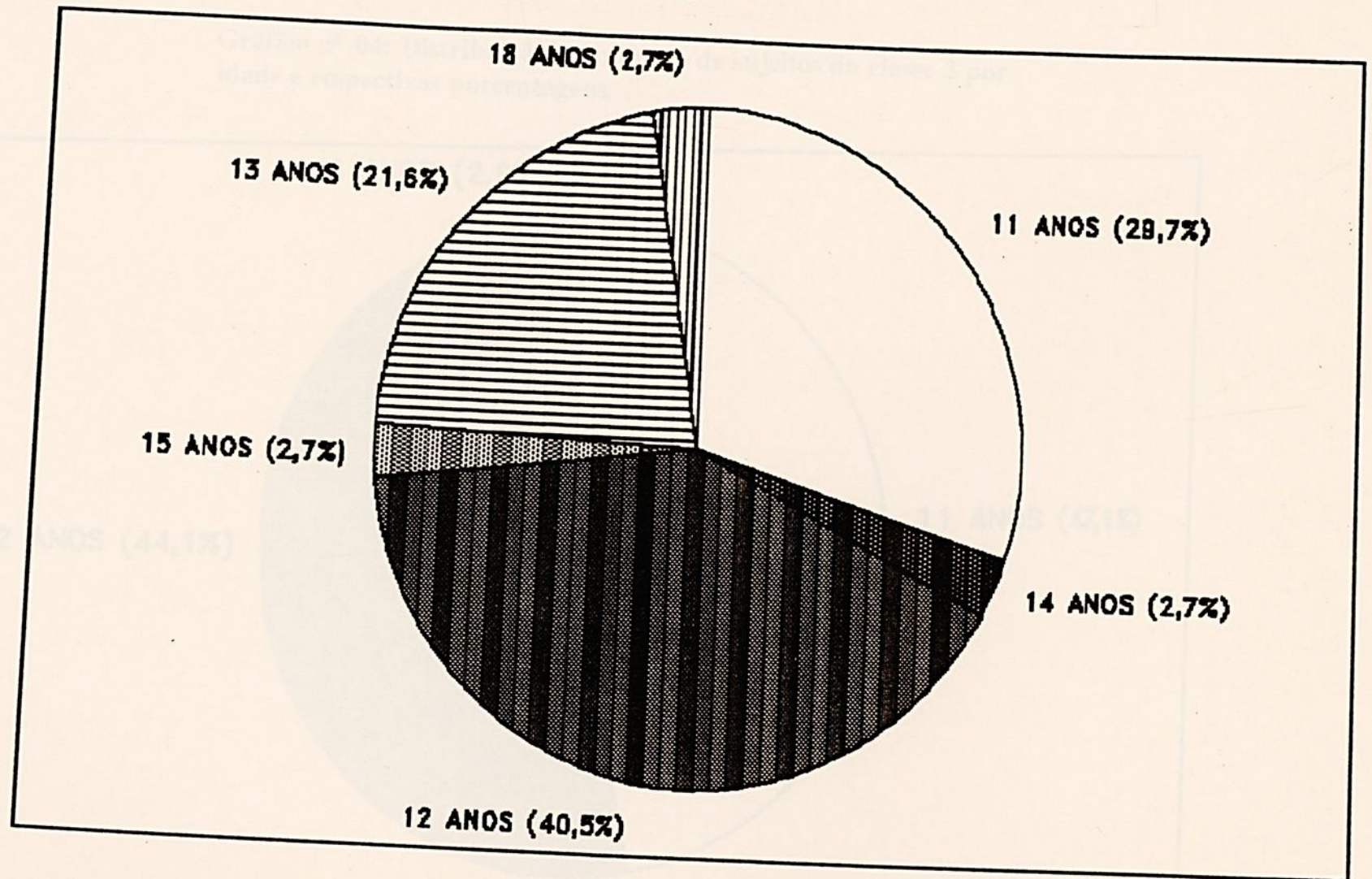
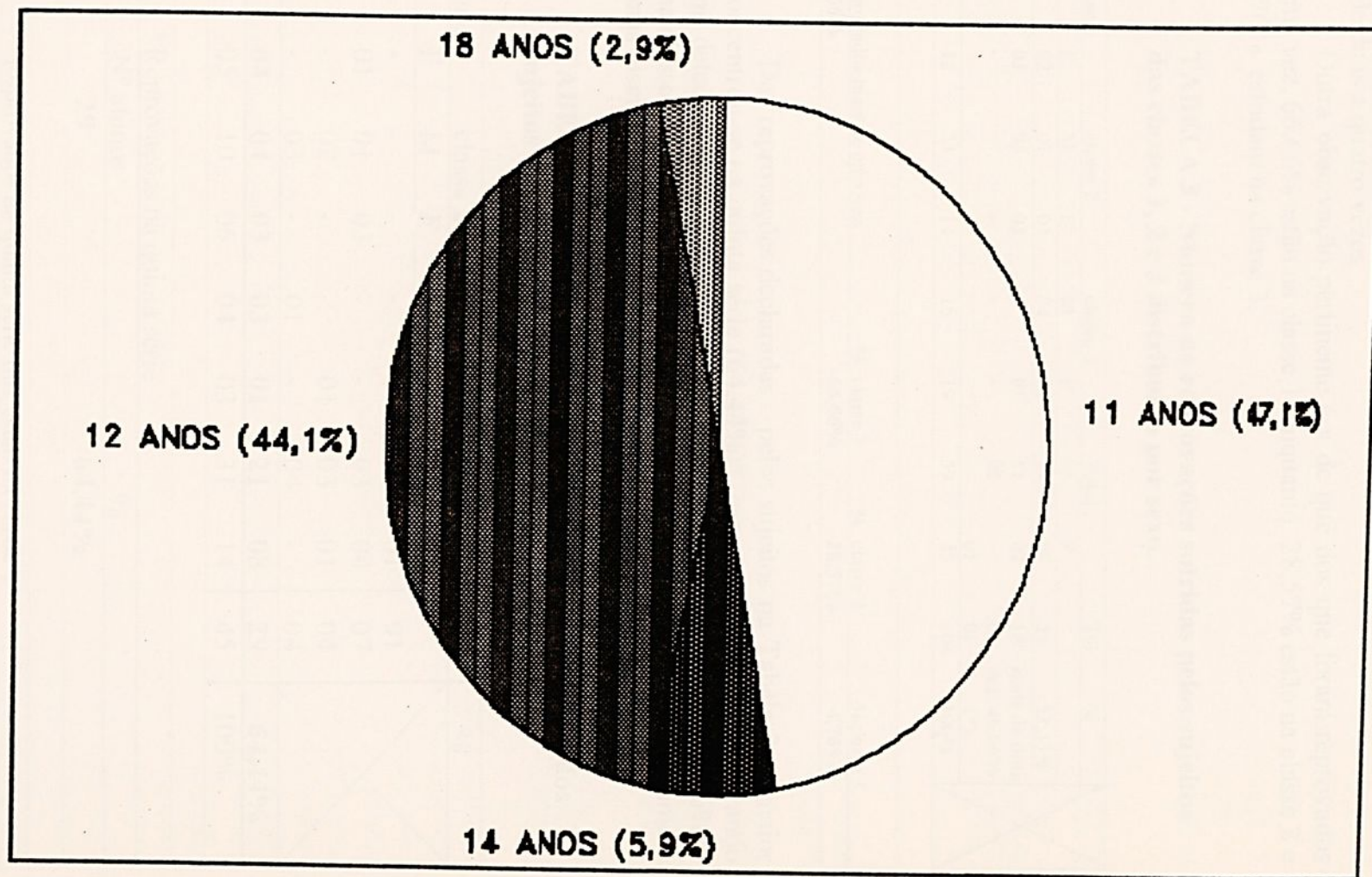


Gráfico nº 04: Distribuição do número de sujeitos da classe 3 por idade e respectivas porcentagens.



53,33% foram reprovados apenas uma vez e 46,66% mais de uma vez, numa variação de duas a quatro vezes.

Outra observação pertinente é a de que dos que foram reprovados mais de uma vez, 66,66% estão na classe 1, enquanto 28,57% estão na classe 2 e apenas 4,76% estudam na classe 3.

TABELA 3 - Número de reprovações sofridas pelos sujeitos das classes 1, 2 e 3 distribuído por sexo.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
Vezez	M	F	M	F	M	F	M	F		
Uma	06	02	07	03	04	02	17	07	24	53,33%
Duas	08	03	03	03	-	01	11	07	18	mais de uma
Três	02	-	-	-	-	-	02	-	02	vez: 46,66%
Quatro	01	-	-	-	-	-	-	01	01	(*)
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	100%

(*)	% Reprovados mais de uma vez	% classe 1	% classe 2	% classe 3
	46,66%	66,66%	28,57%	4,76%

Das reprovações declaradas pelos sujeitos na Tabela 3, o maior número concentrou-se na quinta série (64,44%)*, caracterizando e comprovando o problema detectado para investigação ao verificarmos que desses, 62,06%** estudam na classe 1, indicada pelos docentes como a que apresenta maior número de problemas disciplinares e de aproveitamento escolar. (Tabela 4)

TABELA 4 - Séries em que ocorreram as reprovações dos sujeitos das classes 1, 2 e 3. Distribuição por sexo.

Série	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
1ª	-	-	-	-	-	01	-	01	01	
2ª	02	01	01	03	-	-	03	04	07	
3ª	01	-	02	-	-	01	03	01	04	
4ª	-	-	03	-	01	-	04	-	04	
5ª	14	04	04	03	03	01	21	08	29	64,44%
Total	17	05	10	06	04	03	31	14	45	100%

*Reprovações na quinta série

Nº alunos	%
29	64,44%

**Reprovados na quinta série que estão na classe 1

Nº alunos	%
22	62,06%

O Gráfico nº 5 mostra a concentração dos sujeitos reprovados nas classes 1, 2 e 3, indicando o número de alunos e respectivas porcentagens que evidenciam maior índice para a classe 1.

Ainda com relação à questão das reprovações, ficou demonstrado que os meninos levam vantagem sobre as meninas, pois o número de sujeitos do sexo masculino reprovados (72,41%) é maior que o do sexo feminino (27,6%), conforme demonstramos no Gráfico nº 6.

Essa superioridade prevaleceu nas três classes pesquisadas, conforme pode ser verificado no Gráfico 6, onde demonstramos o número e a porcentagem dos sujeitos das classes 1, 2 e 3 e a maior incidência de reprovações entre os sujeitos do sexo masculino.

2. Motivos da reprovação segundo os sujeitos.

Tomando como critério a localização dos motivos das reprovações, a escola e o sujeito, os resultados dos dados coletados evidenciaram que a maioria dos sujeitos atribuiu os motivos das reprovações a si mesmos.

A Tabela 5 mostra que 86,66% (39 sujeitos) colocaram como causas das reprovações, dentre outras: a. "Bagunçou, não estudou e não prestou atenção às aulas"; b. "Não conseguiu tirar notas"; c. "Não assistiu às aulas de recuperação"; d. "Não fazia as provas e não estudava"; e. "Não estudou"; f. "Não fazia as tarefas", todas elas localizadas nos sujeitos.

Outras causas como: a. "Por causa da greve"; b. "Foi empurrada na 2ª série"; c. "Professor deixou de lado", colocadas por 13,33% (06 sujeitos) localizaram-se na escola, mais especificamente no professor.

Os dados anteriores são importantes porque a escola é tirada de foco, não sendo considerada a causadora das reprovações. A escola passa a não ser responsabilizada pelas reprovações, transferindo essa responsabilidade para os estudantes, salvo raras exceções. Esse posicionamento pode trazer acomodação da equipe escolar pela utilização de um processo de avaliação descaracterizado de reflexão e desafios, que se constituem no aprimoramento do trabalho pedagógico, assim como no desenvolvimento dos alunos, do professor e, por consequência, do sistema educacional.

A reflexão sobre os resultados e o que eles significam no contexto decisório do trabalho escolar é fundamental para as exigências de modernização do processo educacional e adoção de novos paradigmas em educação.

A colocação das causas da retenção nos próprios sujeitos pode refletir a teoria da profecia auto-realizadora, onde os estudantes incorporam o fracasso, atendendo às expectativas dos professores que poderiam, através de uma outra perspectiva, desenvolver nos alunos a "cultura do sucesso" e não a do fracasso.

Gráfico nº 05: Distribuição do número de sujeitos reprovados das classes 1,2,3 e respectivas porcentagens.

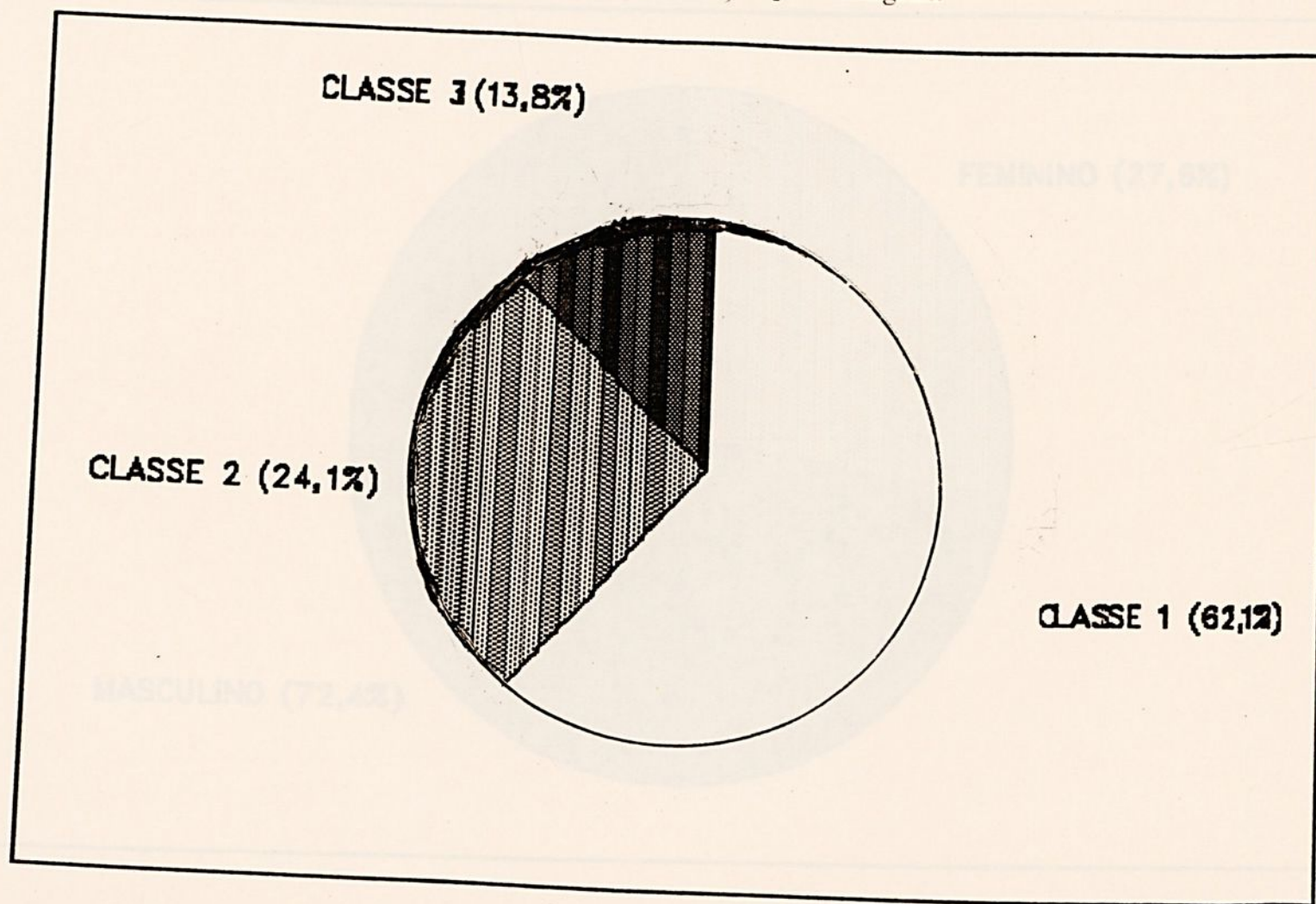
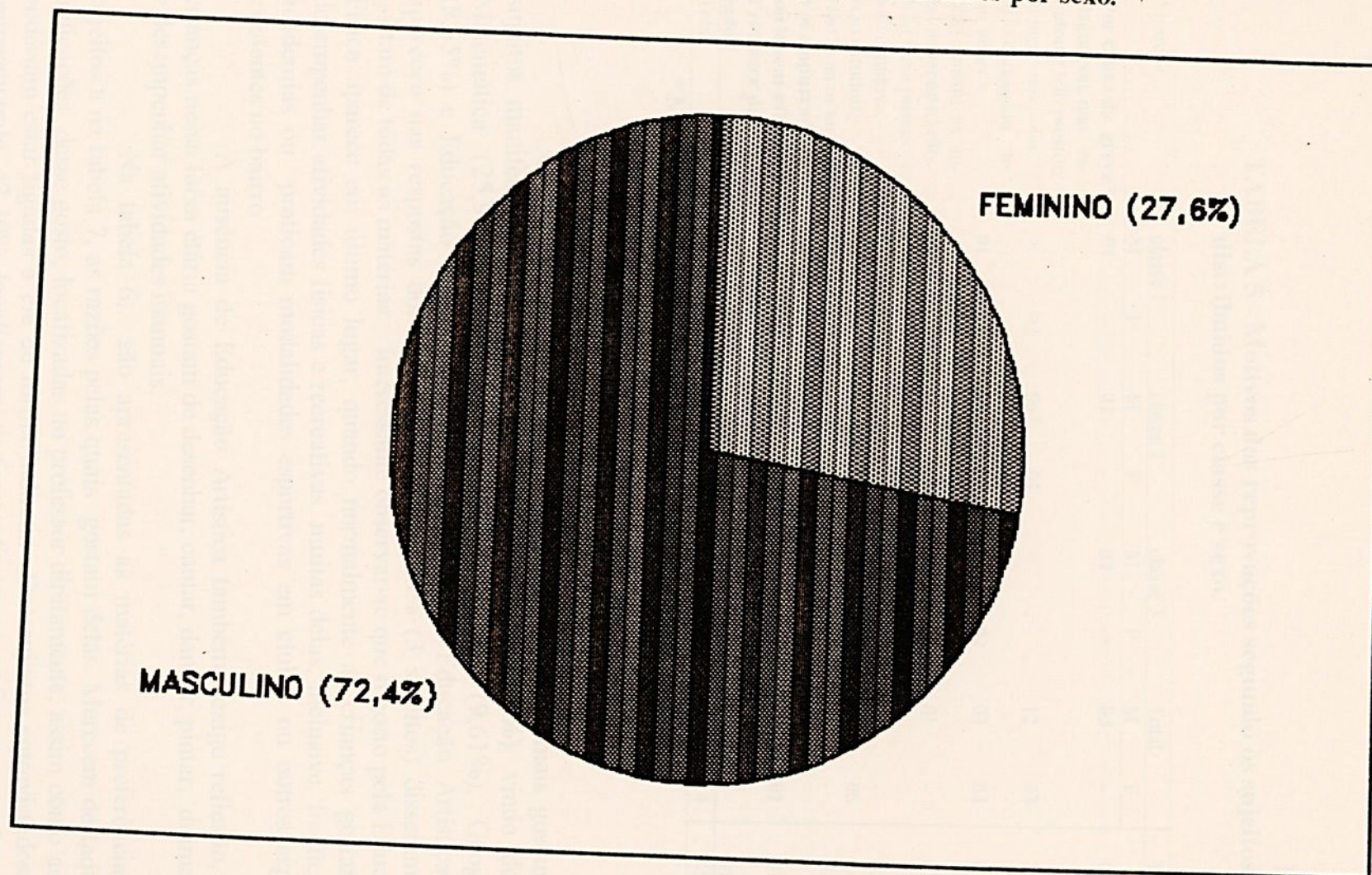


Gráfico nº 06: Número e porcentagem de sujeitos da 5ª série (64,44%) que passaram por reprovações, distribuídos por sexo.



**TABELA 5 - Motivos das reprovações segundo os sujeitos:
distribuídos por classe e sexo.**

Motivos	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Por causa da greve*	01	-	01	-	01	-	03	-	03
Bagunçou, não estudou e não prestou atenção nas aulas.	06	02	06	01	-	-	12	03	15
Não conseguiu tirar notas.	01	-	02	02	-	02	03	04	07
Não assistiu às aulas de recuperação.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Não fazia provas e não estudava.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Não estudou.	05	02	01	03	02	01	08	06	14
Não fazia as tarefas.	02	-	-	-	-	-	02	-	02
Foi empurrada na 2ª série sem saber. *	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Professor deixou de lado.*	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Total	17	05	10	06	04	03	31	14	45

* Motivos que foram considerados como localizados na escola.

3. Matérias de que os sujeitos mais gostam.

Quando perguntados sobre as matérias de que mais gostam, os sujeitos manifestaram sua preferência por História (28,84%), vindo depois, Matemática (25,96%), Português (23,07%), Ciências (9,61%), Geografia (8,65%) e Educação Física (0,96%). O componente Educação Artística não apareceu nas respostas dos sujeitos. Apenas 2,8% (3 sujeitos) disseram que gostam de todas as matérias. Interessante observar-se que o gosto pela Educação Física aparece em último lugar, quando normalmente as crianças gostam de desempenhar atividades físicas e recreativas, muitas delas, inclusive, freqüentam academias ou praticam modalidades esportivas em clubes ou outros espaços existentes no bairro.

A ausência de Educação Artística também exige reflexão, pois crianças nessa faixa etária gostam de desenhar, cantar, dançar, pintar, dramatizar e desempenhar atividades manuais.

Na tabela 6, são apresentadas as matérias de preferência dos sujeitos e na tabela 7, as razões pelas quais gostam delas. Merecem destaque as indicações desse gosto, localizadas no professor diretamente, assim como as que poderiam estar ligadas a ele de forma indireta. Dos sujeitos entrevistados, 44, representando 42,30%, localizaram, de forma direta, no professor as razões pelas quais gostam de determinada matéria, através das seguintes justificativas: a. "Professor é legal"; b. "Professor explica bem"; c. "Professor ensina bastante"; d. "Professor chama para ganhar pontos", e "Tem mais disciplina na sala de aula". Outras razões como: a. "Por que gosta de estudar"; b. "Gosta de fazer contas e problemas"; c. "Acha fácil"; d. "Tem facilidade de aprender"; e. "Entende mais"; f. "Gosta das atividades"; g. "Tira mais nota", foram colocadas por 44,23% dos sujeitos. As razões localizadas a princípio nos sujeitos, se analisadas com mais profundidade sugerem questões como: Que fatores teriam

contribuído para o desenvolvimento desse gosto pelo estudo, pelo fazer contas e problemas, pela facilidade de entendimento dentre outros? Não poderia ser o professor um fator indiretamente ligado a essa questão, pela forma de ensinar, por procedimentos didáticos adequados, bom relacionamento com os alunos, enfim por ser ele o facilitador desse desenvolvimento nos sujeitos?

Além das razões mencionadas anteriormente, também destacamos razões localizadas nos conteúdos dos componentes curriculares, tais como: a. "Por causa da história antiga"; b. "É interessante"; c. "Ensina sobre o nosso país". Essas razões foram citadas por 10,57% (11 sujeitos) e, dependendo da profundidade da análise, poderiam estar ligadas de forma indireta ao trabalho desenvolvido na sala de aula pelo professor. Os 2,90% restantes responderam não saber as razões pelas quais gostam das matérias apontadas.

**TABELA 6. Matérias de que os sujeitos mais gostam:
Distribuição por classe e por sexo.**

Matérias	classe 1		classe 2		classe 3		TG	%
	M	F	M	F	M	F		
Português	03	03	11	05	02	-	24	23,07%
Matemática	08	03	07	04	02	03	27	25,96%
Ciências	01	02	02	04	01	-	10	9,61%
História	04	02	01	-	08	15	30	28,84%
Geografia	03	01	02	01	01	01	09	8,65%
Ed.Física	-	-	-	-	01	-	01	0,96%
Todas	02	01	-	-	-	-	03	2,80%
Total	21	12	23	14	15	19	104	100%

A preferência da classe 1 e da classe 2 recaiu sobre matemática, enquanto a da classe 3 ficou com história (destaque em negrito na Tabela 6). Esse dado é importante, quando comprovamos que o professor de matemática da classe 1 e 2 é um e o da classe 3 é outro, ocorrendo a mesma situação com relação ao ensino de História.

Os resultados do trabalho na sala de aula são relacionados diretamente ao perfil do professor, observando-se claramente divergências no comportamento da classe quando professores diferentes atuam com a mesma turma em uma única disciplina. Com um professor, os alunos comportam-se de uma forma e com o outro, de outra. Por exemplo, quando o professor de uma disciplina sai da sala e entra em outra, a classe também parece outra, sofrendo grande transformação. Esse comportamento certamente está ligado ao perfil do professor e à forma como ele conduz a turma nos trabalhos desenvolvidos em classe.

TABELA 7 - Razões pelas quais os sujeitos preferem as matérias indicadas na Tabela 6.

Razões	classe 1		classe 2		classe 3		TG	%
	M	F	M	F	M	F		
1.O professor é legal.	03	02	01	02	02	04	14	
2.O professor ensina bastante.	-	01	-	-	01	-	02	
3.Tem mais disciplina na sala de aula.	-	01	-	-	-	01	02	
4.Professor explica bem.	03	02	06	02	04	07	24	
5.Professor chama para ganhar pontos.	-	-	01	01	-	-	02	
Subtotal	06	06	08	05	07	12	44	42,30%
6.Porque gosta de estudar.	02	-	02	-	-	01	05	
7.Gosta de fazer problemas.	04	-	-	-	03	02	09	
8.Acha fácil	02	02	04	06	01	01	16	
9.Tem facilidade de aprender.	03	-	01	-	02	01	07	
10.Entende mais.	02	-	01	01	01	01	06	
11.Gosta das atividades.	-	01	01	-	-	-	02	
12.Tira mais nota.	-	-	01	-	-	-	01	
Subtotal	13	03	10	07	07	06	46	44,23%
13.Por causa da história antiga.	02	01	-	-	-	-	03	
14.A matéria é interessante.	-	02	02	01	01	01	07	
15.Ensina sobre nosso país.	-	-	01	-	-	-	01	
Subtotal	02	03	03	01	01	01	11	10,57%
16. Não sabe	-	-	02	01	-	-	-	2,90%
Total	21	12	23	14	15	19	104	100%

Nota: Foram consideradas razões localizadas nos professores as relacionadas de 01 a 05, nos sujeitos as de 06 a 12 e nos conteúdos as de 13 a 15.

4. Matérias de que os sujeitos menos gostam.

Nesse item, ficam com os menores índices de preferência as seguintes, em ordem decrescente: Matemática (22,11%), Ciências (21,15%), Português (17,30%), História (12,50%), Geografia (8,65%) e Educação Artística (6,73%).

Dos sujeitos, 11,53% responderam “nenhuma”, não sendo mencionado o componente Educação Física, chamando a atenção pelas razões já apresentadas anteriormente.

A Tabela 8 mostra esses índices e a Tabela 9 as razões pelas quais os sujeitos não gostam das matérias indicadas.

Como no item anterior, as razões se localizaram nos professores, nos sujeitos e nos conteúdos, com 27,88% (29 sujeitos), 22,11% (23 sujeitos) e 34,67% (36 sujeitos), respectivamente. Omitiram-se em responder a esse item 16 sujeitos (15,38%).

TABELA 8 - Número de sujeitos, porcentagens e matérias de que os sujeitos menos gostam, distribuídos por classe.

Matérias	classe 1		classe 2		classe 3		TG	%
	M	F	M	F	M	F		
Matemática	06	01	07	03	05	01	23	22,11%
Ciências	01	-	02	01	06	12	22	21,15%
Português	07	-	04	01	02	04	18	17,30%
História	02	01	04	05	01	-	13	12,50%
Nenhuma	-	08	01	-	01	02	12	11,53%
Geografia	05	02	-	02	-	-	09	8,65%
Ed. Artística	-	-	05	02	-	-	07	6,73%
Total	21	12	23	14	15	19	104	100%

TABELA 9 - Razões pelas quais os sujeitos gostam menos das matérias: Número e porcentagens de indicações do sujeitos por classe e sexo.

Razões	classe 1		classe 2		classe 3		TG	%
	M	F	M	F	M	F		
1.A professora é chata, não consegue aprender, ela não explica.	01	-	01	01	-	02	05	
2.Professor diz que eu tenho problema.	01	-	-	-	-	-	01	
3.Professor não explica.	03	-	02	-	02	01	08	
4.A professora é brava.	02	-	03	-	-	-	05	
5.Professora dá pontos para estudar.	-	01	-	-	-	-	01	
6.Professora grita muito.	01	01	-	-	-	-	02	
7.Não gosta da professora.	-	-	01	01	01	-	03	
8.A professora deixa a classe fazer bagunça.	-	-	01	-	-	02	03	
9.Professor escreve rápido, não espera copiar.	-	-	01	-	-	-	01	
Subtotal	08	02	09	02	03	05	29	27,88%
10.Não me dou bem com amatória.	01	-	-	02	-	01	04	
11.Não consegue entender muito bem.	02	-	01	03	01	03	10	
12.Não gosta de escrever.	-	-	01	-	-	-	01	
13.Tem que decorar.	-	-	-	01	-	-	01	
14.Gosta de todas as matérias.	-	-	01	01	02	03	07	
Subtotal	03	-	03	07	03	07	23	22,11%
15.A matéria é difícil.	09	01	06	04	02	01	23	
16.A matéria é complicada.	01	-	-	01	03	03	08	
17.A matéria é enjoativa, já aconteceu.	-	-	01	-	-	-	01	
18.É muita matéria.	-	-	02	-	02	-	04	
Subtotal	10	01	09	05	07	04	36	34,67%
19.Não responderam	-	09	02	-	02	03	16	16,34%
Total	21	12	23	14	15	19	104	100%

Nota: Foram consideradas razões localizadas nos professores as relacionadas de 01 a 09, nos sujeitos as de 10 a 14 e nos conteúdos as de 15 a 18.

Aqui, as mesmas observações feitas em relação ao item sobre "As matérias de que os sujeitos mais gostam e razões". Por exemplo, quando 23 (vinte e três) sujeitos respondem que não gostam da matéria porque acham-na difícil, várias questões poderiam ser levantadas, dentre as quais se não poderia estar no professor o motivo das dificuldades encontradas na matéria pelo sujeito. A forma como se ensina, como se colocam os conteúdos e a utilização de meios pelo professor podem facilitar ou dificultar o seu entendimento, ou seja, podem tornar uma matéria fácil ou difícil, dependendo das predisposições de quem aprende e de quem ensina. Esse e outros questionamentos podem ser feitos no que se refere as demais razões expressas pelos sujeitos na Tabela 9.

5. O que os sujeitos gostam de fazer na escola.

Os resultados encontrados através dos dados levantados nas entrevistas não se distanciaram de forma significativa daquilo que se esperava, comprovando a hipótese de que os sujeitos gostam das atividades oferecidas pela escola, tais como: **estudo, lazer e alimentação**.

A maioria declarou que na escola gostam de estudar(44,23%). Mas, se associarmos as respostas "gosto de Educação Física", "fazer provas", "ter aulas e escrever", "estudar e conversar" e "tudo", verificamos que o índice atinge 67,30%, podendo ser considerado significativo ao apontar aspectos relacionados às relações simbólicas (acesso ao conhecimento, às artes e às ciências). As atividades lúdicas oferecidas pela escola como: "brincar", "recreio", "divertir-se com os amigos", "tomar lanche" e "conversar", foram indicadas por 32,69% dos sujeitos (34 sujeitos). Uma observação interessante é a de que os dados apresentados na Tabela 10 revelaram as atividades oferecidas pela escola, que tenta atender os sujeitos de uma forma ou de outra, procurando cumprir a sua função institucional.

TABELA 10 - O que os sujeitos gostam de fazer na escola: número e porcentagem de indicações distribuídos por classe e sexo

	classe 1		classe 2		classe 3		TG	%
	M	F	M	F	M	F		
Brincar	05	-	04	-	02	03	14	
Recreio	03	01	02	-	01	02	09	
Divertir-se com os amigos.	01	-	-	-	-	-	01	
Conversar	-	01	01	02	01	02	07	
Tomar lanche.	01	-	01	01	-	-	03	
Subtotal	10	02	08	03	04	07	34	32,69%
Ed. Física	02	-	05	-	-	02	09	
Estudar	09	08	07	07	07	08	46	
Fazer provas	-	-	01	-	-	02	03	
Ter aulas e escrever.	-	01	02	-	03	-	06	
Estudar e conversar.	-	01	-	-	-	-	01	
Tudo.	-	-	-	04	01	-	05	
Subtotal	11	10	15	11	11	12	70	67,30%
Total	21	12	23	14	15	19	104	100%

As atividades indicadas pelos sujeitos revelaram um processo educacional que se desenvolve na instituição através de um currículo tanto na forma explícita como oculta. "As vivências externas às paredes da escola adentram na sala de aula, através dos significados e representações que cada indivíduo traz consigo"(20). As suas preferências e vivências manifestam-se no desempenho das atividades escolares e a escola cria espaços onde os conhecimentos sócio-culturais possam ser construídos através do processo ensino-aprendizagem, pois o aluno não é apenas o "sujeito da construção de um conhecimento específico. Ele é um ser humano integral e a aprendizagem é o resultado desta sua constituição multifacetada"(21).

A escola oferece as condições e os espaços para que cada sujeito possa usufruir daqueles de quem aprendeu a gostar, sentindo prazer em ocupá-lo da forma que mais lhe agrada, dentro das limitações e normas estabelecidas, de forma coletiva e consentida, pela instituição.

Fica evidente que apesar de as respostas dos sujeitos terem revelado uma certa diversidade de atividades desenvolvidas na escola, ainda que sutilmente pode-se inferir que são insuficientes, tomando-se por parâmetro as inovações e formas alternativas do mundo moderno.

Cabe aqui uma reflexão mais demorada sobre a questão curricular. Essa reflexão poderia resultar em formas e variedades de currículos mais críticos e progressistas, gerados a partir de encontro de educadores, estudantes e pessoas envolvidas e comprometidas com a educação das novas gerações.

Tem ainda pertinência a questão do poder do currículo oculto e a sua utilização de forma positiva. TADEU TOMAZ DA SILVA (1992) inclui como veículos do currículo oculto que não são explicitamente tidos como meios de aprendizagem: Rituais e práticas - utilizadas pela escola (formação de filas, hasteamento de bandeiras); Relações hierárquicas e de poder presentes no ambiente escolar; Regras e procedimentos (formas de vestir, sentar na carteira, dirigir-se ao professor); Características físicas do ambiente escolar (distribuição de espaços); Características da natureza do agrupamento humano (crianças da mesma idade por exemplo). Além dessas, o mesmo autor considera como fontes do currículo oculto, veículos usados para o currículo explícito, que vão desde as mensagens implícitas nas intervenções verbais do professor (gestos, entonações) até os livros textos. Coloca também que apesar dos efeitos do currículo oculto serem colocados na categoria de atitudes, dos resultados afetivos, de formação da subjetividade e dos valores, não ficam de fora dos componentes cognitivos. Os resultados educacionais constituem o efeito composto de um emaranhado de fontes e influências, sendo que do sucesso da análise desses resultados dependerá o sucesso da intervenção educacional.

Ao se identificar um currículo oculto com efeitos negativos, deve-se aproveitar o poder do ensino não declarado e substituí-lo por objetivos desejáveis, colocando-o a serviço dos verdadeiros objetivos educacionais. Ter consciência de que objetivos declarados não estão sendo atingidos, enquanto os não declarados estão, é fator relevante para uma análise do currículo da escola.

(20). LIMA, Elvira Souza. Do indivíduo e do aprender: algumas considerações a partir da perspectiva socio interacionista. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. (12): 14-20, dez. 1990.

(21). Op. cit.



"É importante considerar que o currículo é o coração da atividade educacional. A escola é sem dúvida a instituição que deve servir a alguns objetivos que facilitem o processo contínuo de educação e apresenta uma diversidade de possibilidades, assim como de atribuir diferentes resultados"(22).

6. Importância das notas.

A análise referente a este item mostrou que 100% dos sujeitos dão grande importância às notas (Tabela 11). Desses, 72 representando 69,23% declararam que são importantes porque "servem para passar de ano". Os demais porque: "Selecionam os alunos mais inteligentes e esforçados"; "Mostram o que o aluno estudou"; "Sem nota ninguém passa de ano"; "Não sabem"; "Mostram quem é o melhor da classe"; "Ajudam no comportamento"; "Representam se o aluno é bom ou ruim"; "Avaliam o quanto o aluno sabe"; "Não sabe". (Tabela 12).

TABELA 11 -Número e porcentagem de sujeitos que acham as notas importantes nas três classes.

	classe 1	classe 2	classe 3	TG	%
Sim	33	37	34	104	100%
Não	-	-	-	-	-

TABELA 12 - Porque os sujeitos acham as notas importantes: Número e porcentagens distribuídos por classe .

Razões	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Para passar de ano.	19	31	22	72	69,23%
Para selecionar alunos mais inteligentes e esforçados.	02	-	-	-	1,92%
Mostra o que o aluno estudou.	01	-	-	-	0,96%
Sem notas ninguém estuda.	01	03	02	06	5,76%
Mostra quem é o melhor da classe.	01	-	01	02	1,92%
Ajuda no comportamento.	02	-	03	05	4,80%
Representam se o aluno é bom ou ruim	01	03	-	04	3,84%
Avalia o quanto o aluno sabe.	02	-	05	07	6,73%
Não sabe.	04	-	01	05	4,80%
Total	33	37	34	104	100%

(22). SILVA, Tadeu da. O que produz e o que reproduz em Educação: ensaio de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Através de observações e diálogos foi possível verificar o significado da nota para os sujeitos. Ela está estreitamente ligada ao conceito de passaporte para a série seguinte e não ao conceito de momento de reflexão e tomada de decisão. Observa-se que não existe a preocupação com o que a nota representa, ou seja, se ela está representando a real posição do aluno no processo de aprendizagem ou refletindo os conhecimentos construídos através das atividades curriculares. O interesse está na nota pela nota e não naquilo que ela pode representar de fato. Assim não importa os meios para consegui-la. Dentro dessa perspectiva, incentivada pelos próprios professores, até de forma inconsciente, os sujeitos lançam mão de diversos recursos como: colas muito bem preparadas; cópias das provas e trabalhos dos colegas, que sempre dão um jeitinho de facilitar as intercambiações; comunicações verbais que deixam nervosos os professores na hora das avaliações; gestos indicadores das soluções corretas, dentre outros.

Por trás desses comportamentos há toda uma rede de negociações como por exemplo: Você me ensina matemática na hora da prova, que eu te ensino português; Me ensina que eu te pago um sorvete no recreio; Se você não me ensinar te bato no caminho, e assim por diante. Há ainda combinações como: Chama a professora para distraí-la enquanto copio do colega. Depois eu chamo enquanto vocês se comunicam. As estratégias são as mais diversas, e muito bem pensadas e inteligentemente planejadas. Esses comportamentos constituem-se nos bastidores de uma visão de avaliação que privilegia a classificação, bastante discutida por LUCKESI (23).

A função classificatória assim como a diagnóstica surge como uma consequência da tendência pedagógica utilizada pelo docente na sala de aula. A função classificatória da avaliação vê a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, daí a sua característica autoritária. Está voltada mais para a quantidade que para a qualidade, estando a serviço de tendências pedagógicas liberais, por uma visão "bancária" de educação na concepção muito bem explicitada por Paulo Freire.

Ao refletir sobre os motivos pelos quais os sujeitos deram grande importância às notas, percebemos conotações ocultas conforme passamos a elucidar: "Servem para passar de ano" (para mais nada); "Selecionam os alunos mais inteligentes e esforçados" (Só os que tiram notas são inteligentes); "Mostram o que o aluno estudou" (que deve ser apenas o que o professor ministrou); "Sem nota ninguém estuda" (como se o estudo fosse possível só com a finalidade de se tirar uma nota); "Mostram quem é o melhor da classe (os que não tiram notas são ruins); "Ajudam no comportamento" (porque é tirada dos que não se comportam dentro dos padrões estabelecidos pelo professores nas aulas, mas não é aumentada para os que se comportam, sendo utilizada como forma de controle disciplinar, não raro, confundido com o aproveitamento escolar); "Representam se o sujeito é bom ou ruim" (se tira nota e bom, se não tira é ruim); "Avaliam o quanto o aluno sabe" (se a nota é baixa o aluno nada sabe, como se só o que o professor ensina pudesse ser aprendido).

(23). LUCKESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. ANDE n. 10, p.47-51 e n. 11, p.47-49, 1986.



Há em cada resposta uma determinação discriminadora, aprendida não explicitamente, mas por um currículo oculto, cujo poder é exercido e transmitido de geração em geração, sendo mantido e deixando suas marcas na formação dos sujeitos.

Duas afirmações dos sujeitos merecem uma reflexão maior: 1. **“Sem nota ninguém estuda”**- Apesar do caráter de verdade com que é usada, constitui-se numa premissa falsa, pois a nota não representa fator obrigatório e único para se estudar. A escola em seu cotidiano lhe dá esse caráter de verdade quando passa a atribuir nota a tudo que é feito pelo sujeito, descaracterizando o estudo como “impulso cognitivo”, que deve ser utilizado como o mais importante tipo de motivação ao considerar “o impulso para a obtenção do conhecimento como um fim em si mesmo, independente de recompensas externas ao organismo que aprende.”(24). Ausubel coloca que:

“Ao nível humano, o impulso cognitivo (o desejo de conhecimento como um fim em si próprio) é mais importante na aprendizagem significativa do que na de memorização ou instrumental. Ela é, pelo menos potencialmente, o mais importante tipo de motivação para a aprendizagem da sala de aula. Isso se deve à sua potência inerente e porque a aprendizagem significativa, contrariamente a outros tipos de aprendizagem humana, fornece automaticamente sua própria recompensa (Ausubel et alii, 1980, p.334).

A cristalização da premissa falsa como verdadeira é evidenciada dentro do processo educacional que se apresenta no dia-a-dia sempre que o professor orienta qualquer atividade e o sujeito pergunta: _ É para nota? Se é para nota, o sujeito faz, se não é faz se quiser. Essa prática pode ter conseqüências negativas tanto para o sujeito como para o professor ao criar um clima de *laissez-faire* (desorganização), baixo aproveitamento escolar, indisciplina e sentimento de fracasso, principalmente no professor. A nota assume caráter controlador pelo seu aspecto reforçador, indo ao encontro da linha behaviorista, onde o indivíduo pode ter o seu comportamento manipulado conforme as conseqüências. O sujeito só trabalha mediante algum prêmio ou castigo. Utilizada como controle, a nota tem o poder de fazer falar, fazer calar, de neutralizar idéias, de provocar contestações, de inibi-las, de obrigar os sujeitos a fazerem o que não desejam e a não fazer o que realmente desejam. Ela condiciona o sujeito a estudar só para tirar nota, ou seja, se não tiver nota, não precisa estudar.

2. **“Ajuda no comportamento”**- Também aqui, emerge das relações em sala de aula a conotação de nota como agente punitivo. Se me comporto a nota é uma, se não me comporto, a nota é outra, sendo o último caso mais considerado que o primeiro.

Um sistema de controle por “pontos” e “marquinhos” é desenvolvido nos bastidores da sala de aula permeando o processo avaliatório, deformando seu sentido e descaracterizando a sua validade. Boa parte dos alunos age conforme as “marquinhos” e “pontos” que lhe são atribuídos. São marcas positivas e negativas que interferem na nota ou conceito final, ligando-se mais a questões disciplinares que ao ensino propriamente dito, pelo peso que o professor lhes atribui.

(24). FÁRIA, Wilson de. *Aprendizagem e Planejamento de Ensino*. São Paulo - (Professor de Didática da UNESP- Campus de Marília-SP.): São Paulo: Editora Ática, 1989.



Na perspectiva anterior observa-se que a nota, apesar de ser considerada importante por todos, é aversiva pelo caráter punitivo que representa e por caracterizar-se como responsável pelo fracasso, muito mais que pelo sucesso dos sujeitos. Esse caráter aversivo pode ser comprovado pelas respostas dos sujeitos à pergunta: "Como você se sente na hora da prova?" demonstradas na Tabela 13.

TABELA 13 - Como os sujeitos das três classes se sentem na hora da prova.

REAÇÕES	classe 1	classe 2	classe 3	TG	%
Nervoso	22	22	21	65	Alterações emocionais
Medo	01	03	02	06	
Frio na barriga	02	01	02	05	
Desespero	01	-	01	02	
Coração bate forte	-	02	-	02	
Quando não estudo fico nervoso.	02	01	-	03	
Subtotal	28	29	26	83	79,80%
Normal	05	08	06	19	18,26%
Não responderam	-	-	02	02	1,92%

O momento da prova transforma-se em momento de desequilíbrio e desarranjo psicológico, que muitos não conseguem superar. A prova representa o meio para chegar a nota e constitui-se num fator que interfere no emocional de boa parte dos que são submetidos a ela, principalmente dos que já possuem experiências de fracassos. As respostas evidenciam comportamentos aversivos, de fuga e esquiva, chegando a causar alterações orgânicas nos sujeitos. Dos entrevistados, 83 sujeitos, representando 79,80%, sentem alguma forma de desconforto e descontrole na hora da prova. Descontando-se 1,92% (2 sujeitos), que se omitiram em responder, 18,26% (19 sujeitos) responderam não sentir desconforto algum nesse momento.

Esses dados levam-nos a inferir que o processo de avaliação utilizado tem função classificatória, caracterizando-se como autoritário, voltado para o atendimento a tendências da pedagogia liberal que vê na educação um mecanismo de conservação do "status quo" e reprodução da sociedade. A função diagnóstica da avaliação, apesar de bastante discutida teoricamente, é pouco utilizada. O processo de recuperação comprova esse fato, pois não se desenvolve no sentido de acelerar o processo de aprendizagem ao constituir-se em mais uma prova, sem valor pedagógico pelo seu caráter classificatório, com conseqüências negativas para os sujeitos que não aprenderam determinados conteúdos. A avaliação com a função diagnóstica tem como objetivo garantir a qualidade de ensino. Inclui necessariamente uma tomada de decisão sobre o que fazer quando a aprendizagem do sujeito é satisfatória ou insatisfatória. Inclui uma mudança de atitude do professor diante do seu próprio modo de agir e ensinar para promover a aprendizagem do sujeito. Pertinente à questão, os resultados das entrevistas mostraram que 41,34% dos sujeitos já se sentiram injustiçados nas avaliações. O maior número de declarações de injustiças centra-se em sujeitos dos sexo

masculino, apesar de o número de sujeitos do sexo feminino também se mostrar significativo (Tabela 14). Destes, 2,88% não se lembram do fato, enquanto 97,11% responderam ter sofrido alguma forma de injustiça nas avaliações. As injustiças em sua maioria estão relacionadas à questão da nota e da prova, assim como da utilização desses instrumentos pelo professor (Tabela 15). As situações declaradas revelam o senso crítico dos sujeitos nessa faixa etária, trazendo “à baila” comportamentos dos professores bastante reveladores e mostrando como se desenvolve a prática pedagógica na sala de aula.

TABELA 14 - Número de sujeitos que já se sentiram injustiçados em alguma avaliação, por classe e sexo.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Sim	10	04	07	06	07	09	24	19	43	44,34%
Não	11	08	16	08	08	10	35	26	61	58,65%
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	100%

TABELA 15 - Injustiças sofridas do ponto de vista dos sujeitos das classes 1,2 e 3.

Injustiças	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Professor deu matéria em um dia e prova no outro.	01	-	-	01	97,11%*
Colocou a nota que quis porque ficou nervoso com a classe.	01	-	-	01	
Não acreditou que eu não estava com a calculadora.	01	-	-	01	
Caiu na prova matéria que não foi dada na classe.	01	-	-	01	
Respondeu igual ao e colega e ele tirou nota maior.	01	-	-	01	
Estudou e tirou E.	01	-	02	03	
Fez tudo na prova e não tirou nota.	01	-	-	01	
Esperava uma nota e tirou outra.	02	-	-	02	
Professora achou que fez uma prova que não havia feito.	01	-	-	01	
Não colocou a bibliografia no trabalho, mas a amiga também não.	01	-	-	01	
Nota mal dada.	01	05	04	10	
Fêz um bom trabalho e o professor não deu nota porque achou que não merecia.	01	-	-	01	
Foi bem na prova e o professor deu nota baixa.	01	03	04	08	
Professor não explica.	-	01	-	01	
Professor não deu outra prova.	-	02	-	02	
Deu prova para a classe toda como castigo.	-	-	02	02	2,88%**
Comportamento valeu mais que aproveitamento.	-	-	01	01	
Professor não deu tempo para terminar a prova.	-	-	01	01	
Professor não ligou quando o colega colou.	-	-	01	01	
Não lembra.	-	02	01	03	
Total	14	13	16	43	100%

* 97,11% - injustiças sofridas pelos sujeitos relacionadas à questão da nota e comportamento do professor.

** 2,88% - não se lembram da injustiça.

O professor aparece como foco causador das injustiças, revelando as provas e notas como momentos críticos para os estudantes.

Os maiores índices de injustiças na questão da avaliação estiveram por conta dos professores de Matemática (28,88%), vindo em seguida Ciências (22,22%), História (17,77%) Português (4,8%), Geografia (4,65%) e Educação Artística (2,32%). Três sujeitos representando 6,97%, revelaram já ter passado por essa situação em várias disciplinas e 2,32% responderam que não se lembram em que disciplina sofreram injustiças (Tabela 16).

TABELA 16 - Disciplinas onde estão localizadas as injustiças segundo os entrevistados: Número e porcentagens de sujeitos das classes distribuídos por sexo e por classe.

Matérias	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Português	02	-	-	01	01	01	03	02	05	4,80%
Matemática	04	01	01	02	03	02	08	05	13	28,88%
Ciências	01	-	04	01	-	04	05	05	10	22,22%
História	02	03	01	-	01	01	04	04	08	17,77%
Geografia	01	-	01	-	-	-	02	-	02	4,65%
Ed. Artística	-	-	-	01	-	-	-	01	01	2,32%
Várias	-	-	-	01	01	01	01	02	03	6,97%
Não lembra	-	-	-	-	01	-	01	-	01	2,32%
Total	10	04	07	06	07	09	24	19	43	100%

Com base na Tabela 16, pode-se deduzir que a nota e a prova são utilizadas de forma não criteriosa, conforme a situação, provocando insatisfações que podem estar relacionadas ao desempenho insatisfatório, assim como ao comportamento inadequado dos sujeitos nas aulas.

As injustiças também são apontadas com relação a problemas disciplinares por 33,63% dos sujeitos (Tabela 17).

TABELA 17 - Número de sujeitos que já foram prejudicados com relação a problemas disciplinares, distribuídos por sexo e por classes.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Sim	14	03	11	01	05	01	30*	05*	35	33,63%
Não	07	09	12	13	10	18	29	40	69	66,34%
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	100%

* Dos sujeitos prejudicados, 85,71 (30 sujeitos) são do sexo masculino e 14,28% (5 sujeitos) do sexo feminino.

Dos 33,63% que responderam já terem sido prejudicados por punições ou injustiças com relação a problemas disciplinares, 71,42% revelaram ter sido punidos por mais de uma vez, localizando-se o maior número também nos sujeitos do sexo masculino, a exemplo dos dados referentes à questão das

avaliações. A partir desses resultados pode-se inferir que as meninas em geral têm melhor aproveitamento escolar e mostram-se mais acomodadas no aspecto disciplinar, havendo maior discrepância entre meninos e meninas no segundo aspecto. Outra observação pertinente é a de que o maior número de punições e injustiças quanto às questões disciplinares apresentaram-se na classe 1. Entretanto a classe 3, considerada "boa" pelos docentes, foi a que teve maior incidência de declarações com relação à questão das injustiças na avaliação feita pelo professor.

Na Tabela 18, mostramos o número de vezes em que os sujeitos se sentiram prejudicados no aspecto disciplinar e mais uma vez a maior concentração de punições na classe 1.

TABELA 18 - Número de vezes em que os sujeitos já foram prejudicados, com os sujeitos distribuídos por sexo e por classe.

Número de vezes	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Uma	05	01	-	-	03	01	08	02	10	28,57%
%										
Duas	04	01	03	-	-	-	07	01	08	71,42%
Três	04	-	01	-	01	-	06	-	06	
Quatro	01	-	-	-	-	-	01	-	01	
Cinco	-	-	07	01	-	-	07	01	08	
Várias	-	01	-	-	01	-	01	01	02	100%
Subtotal	09	02	11	01	02	-	22	03	25	
%										
Total	14*	03*	11	01	05	01	30	05		

* Maior número de sujeitos prejudicados (classe 1).

O maior número de injustiças recaiu sobre Ciências (Tabela 19).

Uma observação pertinente é a de que a classe 1 foi a que mais sofreu injustiças com relação à disciplina no ponto de vista dos sujeitos. O maior número de injustiças ficou com Ciências, vindo em seguida outras matérias, conforme pode ser verificado na Tabela 19.

TABELA 19 - Número de sujeitos prejudicados por matéria, distribuídos por classe e sexo.

Matérias	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Ciências	03	01	04	-	02	-	10	01	11*
Matemática	04	01	02	01	01	-	07	02	09
Português	01	01	01	-	01	01	03	02	05
História	03	-	02	-	01	-	05	-	05
Geografia	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Ed Artística	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Recreio	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Total	14	03	11	01	05	01	30	05	35

* Maior número de alunos prejudicados.

Os motivos das injustiças apontadas são os mais diversos e sugerem a criação de um clima na sala de aula, onde a ausência de organização, atenção e concentração prejudicam a aprendizagem e o trabalho tanto do professor como dos sujeitos.

No espaço “aula” são criadas situações inéditas a cada momento, principalmente quando os sujeitos não aprenderam a lidar com sua própria energia. A distribuição de energia desorganizada provoca situações delicadas que necessitam soluções imediatas, ficando o professor na situação de advogado, ora de defesa, ora de acusação, ocupando não raro a posição de juiz, cujo julgamento nem sempre satisfaz as partes. As partes insatisfeitas sempre se sentem injustiçadas. A subjetividade ao dispensar critérios claros de julgamento dos trabalhos e dos comportamentos, agrava os problemas existentes, criando outros, ao invés de solucioná-los. Os comportamentos pelos quais os sujeitos disseram terem sido punidos de forma injusta estão demonstrados na Tabela 20.

TABELA 20 - Comportamentos pelos quais os sujeitos se sentiram prejudicados, distribuídos por sexo e classes

Comportamentos	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Foi chamado atenção e não estava bagunçando.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Estava brincando de braço de ferro	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Não fez tarefa.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Foi considerado culpado por falta não cometida.	08	02	01	01	03	01	12	04	16
Por indisciplina.	-	-	03	-	01	-	04	-	04
Foi suspenso porque o professor mandou que saísse da classe e não quis sair.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Foi separar uma briga e acabou sendo punido.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Acertaram-lhe um giz, reclamou e foi punido.	01	-	02	-	-	-	03	-	03
Xingou e foi suspenso sem antes ser advertido.	-	01	04	-	-	-	04	01	05
Foi acusado de roubo e não tinha culpa.	-	-	01	-	01	-	02	-	02
Total	14	03	11	01	05	01	30	05	35

Um processo de avaliação criterioso, onde são discutidos “erros” e “acertos”, abre caminho para o tratamento de situações problemáticas de forma acertada, e contribui para decisões que desencadeiam ações favoráveis, evitando decisões cujas ações possam ser desastrosas.

A questão das notas (provas) e do comportamento (disciplina) está tão arraigada nos meios escolares que polariza toda a atenção, tanto da equipe escolar como dos sujeitos. A cristalização dessa polarização por uma valorização excessiva de ambos reforça procedimentos que se distanciam do que é essencial ao processo de ensino, de um lado, e ao de aprendizagem, de outro.

Surgem então dificuldades na aceitação de novos paradigmas que fujam às práticas existentes. Como romper com essa prática, desmistificando as notas? Como desestabilizá-la tirando-a de foco? Que formas seriam utilizadas na prática dos professores se fossem abolidas de vez as notas? Haveriam outras formas de utilizá-las sem que causassem tantos danos?

Observa-se que os efeitos provocados pelas notas obedecem a Lei do Efeito de Edward Thorndike, onde “Um ato pode ser alterado na sua força pela sua consequência”, onde fazer a prova é um ato, que será reforçado a partir de sua consequência, isto é, do seu resultado: “a nota da prova”. O reforçamento será o aumento na frequência do aparecimento do ato. Se a consequência for boa, positiva, haverá aumento no reforçamento (o sujeito gosta de fazer provas se vai sempre bem). Se, entretanto a consequência for ruim, negativa, haverá uma diminuição no reforçamento do ato (o sujeito não gosta de fazer a prova se vai sempre mal).

No caso da prova e da nota, o efeito é sempre positivo para o professor, podendo ser positivo ou negativo para o sujeito (aluno). O professor, ao utilizá-la, aumenta a frequência do comportamento que deseja no sujeito, mas também pode diminuí-la. Ela passa a atuar como um estímulo reforçador negativo ao fortalecer a resposta que a remove (por exemplo, o comportamento imposto ao aluno - nota boa), mas serve também como um estímulo que enfraquece a resposta que a produz. O rompimento desse processo condicionante poderá ocorrer a partir da extinção do comportamento de “dar nota” no processo avaliatório, assim como da compreensão de que o que importa não é a nota, mas o aumento do domínio de conhecimentos relevantes para o desenvolvimento do sujeito.

Esse rompimento pressupõe uma mudança na postura tanto do professor como do sujeito. A compreensão do primeiro de que no processo educacional, o essencial é ensinar, e do segundo de que o essencial é ter acesso e aprofundar seu domínio nos conhecimentos, anuncia a criação de uma nova forma de relação professor - estudante no ambiente escolar. Uma forma de relação que se fundamenta na cooperação mútua e em um processo avaliatório voltado para o desenvolvimento do estudante, e pela construção do conhecimento, e na qual os procedimentos punitivos possam ser descartados e as insatisfações neutralizadas. Há, nessa postura, a criação de espaços para conflitos salutares, principalmente na área de conceitos dentro dos vários campos do conhecimento, que, ao se transformarem em alavancas para a aproximação entre professores e alunos, trarão, como consequência, o conhecimento. Nessa visão, o prazer pelo saber pode ser a mola propulsora do sujeito em direção a novos conhecimentos.

A diferença da aprendizagem significativa em relação à memorização está no fato de que as teorias behavioristas têm sua origem em experimentos sobre o comportamento, onde as tarefas de aprendizagem não

envolvem raciocínio, não satisfazendo o critério de uma teoria fundamental nas práticas educacionais, enquanto para Ausubel “os psicólogos cognitivistas lidam com processos como a formação de conceitos e a natureza da compreensão humana.” Importante ainda considerar que a tendência behaviorista aparece de forma nítida quando analisamos os dados resultantes das entrevistas com a agravante de que o reforço negativo é o tipo mais utilizado nos reforçamentos em sala de aula.

7. O que os resultados das entrevistas revelaram quanto à compreensão das matérias.

Ao analisarmos os dados coletados dos sujeitos com relação ao entendimento das explicações dos professores, ficamos surpresos, pois 61 sujeitos representando 58,66%, responderam que “não entendem o que os professores explicam” (Tabela 21).

TABELA 21 - Sujeitos que não entendem a matéria que o professor explica, distribuídos por sexo e classe.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG.	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Sim	05	05	08	08	10	07	23	20	43	41,34%
Não	16	07	15	06	05	12	36	25	61	58,66%
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	100%

As justificativas para o não entendimento recaíram ora no sujeito, ora no conteúdo e sua dosagem, ora no professor. Chamou-nos a atenção o fato de que dos 58,66% que disseram não entender o que o professor explica, 62,29% (38 sujeitos) indicaram causas localizadas nos professores. Foram citadas por exemplo: “Professor explica rápido e só uma vez”, “Indisciplina na sala de aula”, “O professor explica de um jeito e eu aprendo de outro”, “Professores não explicam bem” (Tabela 22)

Uma análise mais atenta da Tabela 21 leva-nos a observar que os professores atingem apenas 41,34% dos sujeitos em suas aulas. Esse dado revela um índice de aproveitamento escolar baixo, que não chega aos 75%, o que era de se esperar. A porcentagem atingida é reveladora quando se observa o índice de retenções nas classes de 5ªs séries (classe 1, 2 e 3), o que poderia ser colocado como justificativa para o lugar ocupado pelos 62,29% restantes.

Uma das razões que poderiam justificar o fato, indicando para mudança de comportamento dos professores na sala de aula, está no aspecto pedagógico, na forma como o professor ensina e como os conteúdos são transformados pedagogicamente para atender aos diversos interesses dos diferentes níveis encontrados em uma mesma classe ou em uma mesma série.

Interessante, no entanto, que apesar de não entenderem tudo o que o professor explica, as respostas contidas na Tabela 23 evidenciaram que é ao professor que recorrem fora do horário escolar para tirar dúvidas ou buscar novas explicações. Além dos professores, também são procurados os colegas e os pais. O fato de procurarem os professores para ajudá-los pode

significar que este é considerado como o detentor do conhecimento e das formas mais eficientes de ensinar. Na escala indicada na referida tabela, vem em segundo lugar os colegas, cuja facilidade de relacionamento possibilita a troca de conhecimento. Só depois surgem os pais e outras pessoas. Há, portanto, maior credibilidade nas explicações dos professores e dos próprios colegas do que nas explicações dos pais e demais pessoas.

TABELA 22 - Motivos pelos quais os sujeitos não entendem a matéria que o professor explica. Distribuição por classe e por sexo

Motivos	classe 1		classe 2		classe 3		Total	%
	M	F	M	F	M	F		
Professor explica rápido e só explica uma vez.	01	-	01	01	02	01	06	
Indisciplina na sala de aula	04	03	02	-	-	02	11	
O professor explica de um jeito e eu aprendo de outro.	-	-	-	-	-	01	01	
Professores não explicam bem.	-	-	06	03	06	05	20	
Total de motivos localizados nos professores							38	62,29%
Não presta muita atenção	04	02	02	01	01	-	10	
Não entende a explicação.	01	-	-	01	-	-	02	
É distraído.	01	-	-	-	-	-	01	
Esquece	01	-	-	-	-	-	01	
Fica desligado.	02	-	-	-	-	-	02	
Pensa em outra coisa.	-	-	02	01	-	-	03	
Erra nas tarefas.	-	-	-	-	-	01	01	
Tem que copiar e prestar atenção ao mesmo tempo.	-	-	-	-	-	01	01	
Total de motivos localizados nos sujeitos							21	34,42%
É difícil	-	-	02	-	-	02	02	
Total de motivos localizados nos conteúdos							02	3,27%
Total	16	07	15	06	05	12	61	100%

TABELA 23 - A quem os sujeitos recorrem quando não entendem o que o professor ensina ou quando têm alguma dúvida.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Pais	01	01	05	-	01	04	08	04	12 (*)
Colegas	02	04	07	01	05	03	14	08	22 (**)
Professor	14	04	09	10	07	12	30	26	56 (***)
Padrasto	-	01	-	-	-	-	01	-	01
Irmã	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Tia	01	01	01	01	-	-	02	02	04
Bibliotecária	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Primo	-	-	-	02	01	-	01	02	03
Ninguém	01	01	-	-	01	-	02	01	03
Total	21	12	23	14	15	19	50	45	104

(*) 11,53% dos sujeitos procuram os pais quando não entendem a matéria ou quando surgem dúvidas.

(**) 21,15% dos sujeitos procuram os colegas quando não entendem a matéria ou quando surgem dúvidas.

(***) 53,84% dos sujeitos procuram os professores quando não entendem a matéria ou quando surgem dúvidas.

Soma - 86,53%

Quando perguntamos aos sujeitos se são sempre atendidos pelas pessoas que procuram para novas explicações, **84,16%** disseram que sim. 12,50% às vezes e 2,88% responderam que não procuram ninguém para novas explicações. Podemos deduzir pela proximidade estatística que entre as pessoas que sempre atendem os sujeitos estão os professores, colegas e os pais somando **86,53%**, conforme Tabela 23. Os dados coletados sobre o atendimento pelas pessoas que os sujeitos procuram para novas explicações estão demonstrados na Tabela 24.

TABELA 24 - As pessoas procuradas para novas explicações da matéria não entendida sempre atendem os sujeitos? Número e porcentagem distribuídos por classe.

	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%	
Sim	26	33	29	88	84,16%	
Às vezes	05	04	04	13	12,50%	
Não procuram ninguém	02	-	01	03	2,88%	
Total	33	37	34	104	100%	

Pelos dados da Tabela 24, pode-se deduzir ainda que 97,11% (101 sujeitos) já precisaram de ajuda quanto ao entendimento da matéria, não ficando claro se os 2,88% restantes (3 sujeitos) não procuram ninguém porque nunca precisaram ou por motivos outros.

Poder-se-ia colocar ainda como motivo do não entendimento da matéria as **faltas dos sujeitos**, mas os dados sobre as faltas mostraram que as classes apresentam apenas sete alunos que podem ser considerados faltosos, representando em termos percentuais 6,73%. Dos restantes, 59,61% (62 sujeitos) não faltam às aulas e 33,65% (35 sujeitos) faltam às vezes (Tabela 25).

TABELA 25 - Número e porcentagem de faltas dos sujeitos distribuídos por classe.

	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%	
Alunos que faltam sempre	01	04	02	07	6,73%	
Alunos que faltam às vezes	13	12	10	35	33,65%	
Total	14	16	12	42	40,38%	
Alunos que não faltam	19	21	22	62	59,61%	
Total	33	37	34	104	100%	

Os motivos também foram levantados, recaindo a maior porcentagem sobre o motivo doença, com 61,90% dos casos (26 sujeitos) encontrando-se ainda outros motivos como: "Não gostar da escola"; "Perder a hora "; e "Problemas familiares" (Tabela 26).

TABELA 26 - Motivos pelos quais os sujeitos faltam às aulas, distribuídos por classe.

	classe 1	classe 2	classe 3	total	%
Doença	09	09	08	26	61,90%
Não gosta da escola	01	-	02	03	38,10%
Perde hora	04	05	01	10	
Problemas familiares	-	02	01	03	
Total	14	16	12	42	100%

No que se refere à questão do entendimento da matéria e aproveitamento escolar, investigamos os sujeitos quanto ao que consideram um “bom” professor e um “mau” professor, buscando indagar também o porquê das considerações. Ficou evidenciado que é considerado um bom professor aquele que explica bem a matéria e tem um bom relacionamento com os sujeitos (Tabela 27).

Observa-se o companheirismo como característica importante do “bom” professor, no ponto de vista dos sujeitos, estando a mesma presente de forma declarada ou não em boa parte das indicações dos participantes da pesquisa.

A atenção nem sempre dispensada pela família, que de certa forma já os considera grandes e independentes, e a necessidade de nova adaptação em relação aos professores, provocam, aos sujeitos dessa faixa etária, carências, principalmente na área da afetividade.

As carências, as mudanças pubertárias e a energia acumulada nas fases anteriores provocam comportamentos inéditos nos sujeitos (dinamismo, necessidade de jactância, pensamento hipotético-dedutivo e outros), muitas vezes difíceis de serem entendidos até mesmo pelos professores. Essa não compreensão e dificuldade em lidar com a própria energia geram indisciplina e conflitos, chamados por muitos de “conflitos de gerações”.

TABELA 27 - Características de um "bom" professor segundo os sujeitos e número de indicações distribuídas por classe.

Características	classe 1	classe 2	classe 3	Total
Explica bem a matéria e é legal.	13	18	13	44
É educado, gentil, mantém a disciplina e explica bem a matéria.	-	-	10	10
O que ensina bem.	05	-	03	08
Dá atenção e explica a matéria.	02	05	-	07
Brinca e é legal com a gente.	01	05	-	06
É educado com os alunos e explica bem a matéria.	04	-	02	06
Explica e orienta os alunos nas horas difíceis.	02	03	-	05
Tem paciência, sabe ensinar e respeita os alunos.	02	01	02	05
O que exige do aluno.	-	01	02	03
O que respeita os alunos e sabe avaliar.	02	-	-	02
Sabe levar a gente.	01	01	-	02
É bom comigo.	01	-	-	01
O que é simpático.	-	01	-	01
É bem informado.	-	01	-	01
Não é bravo.	-	-	01	01
O que se interessa pela matéria e pelo aluno.	-	-	01	01
Não sabe.	-	01	-	01
Total	33	37	34	104

Na Tabela 28 estão relacionadas as indicações dos sujeitos com relação ao que consideram um "mau" professor.

Uma análise cuidadosa leva-nos a concluir que a ausência das características apontadas para o "bom" professor vão constituir as características do "mau" professor.

TABELA 28 - Características de um “mau” professor segundo os sujeitos e número de indicações distribuídas por classe.

Características	classe 1	classe 2	classe 3	Total
O que não explica e não responde quando perguntado.	03	12	04	19
O que não explica direito.	04	05	07	16
O sem educação, que grita e xinga os alunos.	04	03	07	14
O que não ensina e leva no tapa.	04	-	02	06
Que não está nem aí quando você pede uma explicação.	01	02	03	06
Coloca a matéria na lousa e não explica.	01	-	03	04
O que deixa os alunos fazerem bagunça.	01	02	-	03
O que explica a matéria só uma vez.	01	02	-	03
O que não respeita os alunos.	01	02	-	03
O que bate nos alunos, puxa o cabelo e é violento.	01	02	-	03
O que não sabe avaliar	01	01	-	02
O que não explica, fala para a lousa.	02	-	-	02
Não tem paciência, não sabe ensinar e não tem respeito.	01	-	01	02
Não dá atenção e não explica.	01	-	01	02
O que nunca está em dia com os deveres.	-	-	02	02
O que coloca o aluno para fora.	01	-	-	01
O que fica bravo.	01	-	-	01
Não sabe tratar as pessoas e não tem paciência.	01	-	-	01
O que manda o aluno calar a boca e bate.	01	-	-	01
O que faz chamada todos os dias.	-	-	01	01
Não sabe	02	06	02	10
Total	33	37	34	104

As afirmações anteriores, comprovadas nas tabelas 27 e 28, construídas a partir das respostas dos sujeitos, apontam, através das características levantadas, dois fatores nucleares do processo ensino-aprendizagem. O primeiro referente à questão do relacionamento professor-aluno na sala de aula e o segundo, à questão da competência no exercício da função de professor, havendo uma utilização constante do termo “explicar”, que encerra conhecimento não só do conteúdo como também de formas de ensinar facilitadoras da aprendizagem dos sujeitos. O relato das observações das aulas nas

classes onde estudam os sujeitos no decorrer do presente estudo trarão maior clareza sobre essas duas questões.

8. Mudanças propostas pelos sujeitos para a escola, professores, matérias e avaliações.

8.1. Para a escola.

Foram apresentadas sugestões interessantes de mudanças na escola onde os sujeitos estudam. Essas mudanças, além dos aspectos físicos, atingiram também a organização e funcionamento da escola, o comportamento das pessoas e a prática pedagógica conforme demonstramos a seguir.

Aspectos Físicos:	- Cobertura, pintura e colocação de tela em volta da quadra.....	19
	- Colocação de um bebedouro ou providenciar um lugar onde os alunos possam tomar água quando saem da quadra.....	02
	- Fazer um estacionamento para as bicicletas.....	01
	- Providenciar carteiras adequadas.....	02
		<u>24</u>

Organização e Funcionamento:	- Separar alunos menores dos maiores no recreio.....	02
	- Colocar um dentista para atender os alunos da escola.....	01
	- Mudar os horários das aulas.....	01
	- Mudar a merenda escolar.....	04
	- Aumentar o tempo de recreio.....	01
	- Colocar café da manhã.....	01
	- Mais limpeza nos banheiros.....	01
		<u>11</u>

Comportamento das pessoas:	- Punir alunos que fazem bagunça.....	03
	- Cuidar para que os alunos tenham mais cuidado com a escola.....	02
	- O comportamento de alguns colegas.....	07
	- Impor mais disciplina.....	15
	- Tirar uma servente sem educação.....	01
	- Dar explicações para as punições.....	01
		<u>29</u>

Prática Pedagógica:	- Colocar aulas de reforço.....	01
	- Mais aulas utilizando vídeo.....	01
		<u>02</u>

Também foi lembrado o aspecto visual da escola quando um dos entrevistados declarou que "plantaria mais flores" na escola.

Dos sujeitos entrevistados, um número significativo não manifestou necessidade de mudar nada na escola: 37 sujeitos, representando 35,57%. A classe 1 foi a que sugeriu maior número de mudanças a serem realizadas na escola. Os índices maiores de sugestões estão concentrados nos aspectos físicos da escola e no comportamento das pessoas, aspectos mais visíveis e vivenciados pelos

sujeitos. Os referentes à organização e funcionamento da escola, assim como os ligados à prática pedagógica, aparecem diluídos na rotina escolar, ficando camuflados para os alunos, pelo próprio sentido dado à questão: "O que você mudaria na escola?"

8.2. Para as aulas.

Quanto às aulas dos professores, 51,92% (54 sujeitos) responderam que não mudariam nada e 1,92% (2 sujeitos) disseram que não saberiam o que mudar. O restante situou as mudanças nos aspectos pedagógicos e procedimentos didáticos dos professores conforme o demonstrado na Tabela 29.

TABELA 29 - Mudanças sugeridas em relação às aulas dos professores, pelos sujeitos das classes 1, 2 e 3.

Mudanças	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Nada	17	17	20	54	51,92%
Não Sabe	01	01	-	02	1,92%
A disciplina	10	10	05	25	
Mais explicações	01	02	04	07	
Mais desenho	01	-	-	01	
Gostaria de ter aulas de laboratório.	01	01	01	03	
Mais vídeos e filmes.	-	02	-	02	
Aulas com maior duração.	-	01	-	01	
Aulas mais interessantes, com debates.	-	02	01	03	
Menos matéria.	01	-	-	01	
Mais atenção aos alunos	-	-	01	01	
Não ter questionários	-	-	01	01	
Mudar a aula de Educação Artística.	01	01	01	03	
Total	33	37	34	104	

Nota-se que tanto com relação às mudanças na escola como nas aulas dos professores, o maior índice recaiu sobre aspectos disciplinares. Mesmo sendo os sujeitos co-responsáveis pela indisciplina, também eles gostariam de mudar esse aspecto tanto na escola como um todo, como nas aulas. A questão disciplinar tem sido um dos assuntos mais discutidos pela comunidade escolar, cujas alternativas de solução têm fracassado, agravando os problemas ao invés de solucioná-los. As punições como estratégias inibidoras de comportamentos dos alunos, julgados indesejáveis pelos professores, têm se caracterizado por formas tradicionais que já comprovaram sua ineficácia e ineficiência através da história. Comprovaram ainda servir muito mais para o agravamento do que para a solução dos problemas existentes.

As mudanças colocadas detiveram-se ainda em aspectos da prática pedagógica, tais como: "Mais explicações", "Mais desenho", "Aulas de laboratório", "Mais vídeo e filmes", "Aulas mais interessantes, com debates", "Mais atenção aos alunos", "Menos matéria", "Não ter questionários", e aspectos de organização como: "Aulas com maior duração", "Mudar a aula de Educação Artística".

A tendência observada nas sugestões foi a de utilização de recursos e procedimentos mais eficientes na prática do professor, com uma indicação maior para o item "Mais explicações", que aparece com certa frequência em vários momentos.

8.3. Para as matérias.

Nesse item, o maior índice ficou por conta dos sujeitos que estão satisfeitos, pois 66,34% (69 sujeitos) disseram que não teriam nada a mudar. Os 33,66% restantes fariam as modificações constantes na Tabela 30.

TABELA 30 - Mudanças que os sujeitos fariam em relação às matérias que estudam, distribuídas por classe.

Mudanças	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Nada	20	31	18	69	
Porcentagem					66,34%
Menos conteúdo.	02	-	02	04	
Conteúdo de Matemática.	03	-	-	03	
Ensino e explicações mais detalhadas.	01	-	02	03	
Tornaria as matérias menos difíceis.	01	01	01	03	
Mudaria Português.	01	-	-	01	
Colocaria Inglês.	03	02	04	09	
Maior disciplina.	01	-	-	01	
Tiraria História.	-	01	03	04	
Tiraria Ed. Artística.	-	02	01	03	
Colocaria computação.	01	-	-	01	
Utilizaria mais material concreto e filmes.	-	-	01	01	
Mais novidades.	-	-	01	01	
Tiraria Ciências.	-	-	01	01	
Total	13	06	16	35	
Porcentagem					33,66%

Apesar de as respostas dos sujeitos demonstrarem pouca consistência, talvez pela não compreensão da questão, ou mesmo pelo desconhecimento do aspecto estrutural dos conteúdos dos componentes (matérias) curriculares, surgiram algumas sugestões interessantes. Essas sugestões incluíram aspectos da prática pedagógica como "Mais novidades", "Mais material concreto e filmes", não deixando de aparecer novamente a questão das explicações e da disciplina. Não foram dadas sugestões ligadas à essência dos conteúdos, mas sim indicações para mudanças curriculares, quando seriam tirados os componentes História, Ciências e Educação Artística, e colocados os de Inglês e Computação. Hipoteticamente, as matérias rejeitadas poderiam ter como causas a própria prática do professor, pois observamos, durante contatos com estudantes, haver certa dificuldade de discernimento entre a matéria trabalhada e a postura e pessoa do professor que a trabalha. A confusão criada traz prejuízos, principalmente para os sujeitos, que dizem gostar ou não de determinado componente curricular, com base na pessoa do professor. Quando o professor e a

matéria se confundem, as conseqüências podem ser positivas ou negativas, com freqüência ou não freqüência às aulas, com interesse ou desinteresse, com disciplina ou indisciplina na sala de aula. A conseqüência negativa pode atingir proporções de evasão e repetência, pela criação de relações dificultadoras do processo de aprendizagem e mesmo de convivência no ambiente escolar.

8.4. Para a avaliação.

O índice de sujeitos satisfeitos foi o maior em relação aos demais itens, quando 75% (78 sujeitos) manifestaram-se dizendo não ter nada a mudar com relação à avaliação. Os 25% (26 sujeitos) restantes deram sugestões de alterações nesse item. As sugestões estão relacionadas na Tabela 31.

TABELA 31 - Sugestões de mudanças nas avaliações que os professores fazem, dadas pelos sujeitos. Número e porcentagem de sujeitos e indicações, distribuídos por classe.

Mudanças	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Nada	29	27	22	78	75,00%
Deveriam ser mais difíceis.	01	-	-	01	
Deveriam ser mimeografadas.	01	03	01	05	
Não deveriam ser dadas notas de comportamento.	01	-	-	01	
Mais perguntas nas provas.	01	-	01	02	
Daria explicações antes de começar a prova.	-	01	01	02	
Mais provas no bimestre.	-	01	-	01	
Deveria ser dada nota de comportamento.	-	01	03	04	
Ter mais estímulos.	-	01	-	01	
Forma de perguntar.	-	01	-	01	
Ter mais leitura.	-	01	-	01	
Provas menos demoradas	-	01	02	03	
Provas melhor elaboradas para que os alunos entendessem o que o professor está perguntando	-	-	02	02	
A recuperação.	-	-	01	01	
Mais tempo para estudar.	-	-	01	01	
Subtotal	04	10	12	26	25,00%
Total	33	37	34	104	100%

Se observarmos os dados referentes às mudanças, verificamos que as sugestões tiveram um movimento decrescente, com apresentação de índice maior

com relação à escola, seguido pelas mudanças nas aulas, nas matérias e por último na avaliação. Para demonstrar esse movimento, construímos a tabela 32.

TABELA 32 - Porcentagem de mudanças indicadas pelos sujeitos com relação à escola, aulas dos professores, matérias do currículo e avaliação (a) e dos sujeitos que estão satisfeitos e não mudariam nada (b).

(a)	
<u>Mudanças</u>	<u>%</u>
Escola	64,43%
Aulas	48,08%
Matérias	33,66%
Avaliação	25,00%

(b)	
<u>Não mudariam nada</u>	<u>%</u>
Na escola	35,57%
Nas aulas	51,92%
Nas matérias	66,33%
Na avaliação	75,00%

Quanto aos sujeitos que se manifestaram satisfeitos pela não sugestão de mudanças, seria oportuno questionar se essa satisfação estaria ligada ao envolvimento do sujeito ou às conseqüências das mudanças propostas por ele nesse item. Apesar de as entrevistas terem sido feitas em clima de discrição, algumas questões implicaram o envolvimento do sujeito, dificultando respostas que poderiam comprometê-lo. A porcentagem menor de sugestões para mudanças na avaliação guarda possíveis restrições, podendo estar, por trás, uma “pedagogia do medo”, intimidadora das reais mudanças necessárias na visão dos sujeitos.

As mudanças propostas para esse item não tiveram o aprofundamento necessário, no entanto, merecem reflexão por parte dos docentes, por fornecerem algumas “dicas” que poderiam ser atendidas, no sentido de melhorar a “performance” das avaliações nas classes. Nota-se ainda que as mudanças solicitadas nos quatro aspectos eleitos: escola, aulas, matérias e avaliações, a classe 1, foi a que apresentou menor índice de sugestões relacionadas à questão da avaliação. Seria coincidência o fato de ser essa classe a que tem maior índice de retidos e maior número projetado de retenções para o corrente ano? Poder-se-ia depreender daí alguma razão implícita na não sugestão de mudanças nos critérios de avaliação dos professores, ou seria “mera coincidência”?

Ler o que não está escrito, entender o emergente, ouvir o que não é falado são ações que dirigem a compreensão do comportamento das pessoas. As pressões sociais existentes respondem por comportamentos isolados que nem sempre refletem a vontade do indivíduo, mas sim a vontade do grupo.

A observação de que, dos 25% que deram sugestões de mudanças, apenas 1,53% pertencem à classe 1, 38,46% pertencem à classe 2 e 46,15%

estão na classe 3, pode oferecer uma base para a dedução hipotética de que existem razões implícitas para o comportamento dos sujeitos quanto às respostas, principalmente nos sujeitos da classe 1, que sofrem maiores impactos do processo avaliatório.

A avaliação, ao assumir o papel de instrumento de seleção/classificação, passa a se identificar com a quantificação, sendo entendida como o momento final do processo ensino/aprendizagem e como instrumento de promoção ou retenção dos sujeitos.

Os aspectos comportamentais também passam a ser quantificados, sendo confundidos com o aproveitamento escolar pelo professor que não compreende a avaliação como momento de reflexão e retomada do crescimento. Tal atitude dificulta a participação na sala de aula, inibindo o pensar ativo, crítico e autônomo do sujeito quando

"encorajar os alunos a pensar ativa, crítica e autonomamente é levá-los a aprender mais do que se forem conduzidos a obter algumas competências" (25) "Em um mundo de mudança, para um homem sempre imaturo e inacabado, histórico e na história, já não basta transmitir uma herança cultural nem basta (...) transferir informações e conteúdos. Sem recusar essa história, o homem deve formar-se para uma contínua readaptação; quer dizer, para interferir sempre como agente, para acomodar-se em sucessivas e diferentes situações, para reinterpretar os seus problemas e atribuir às questões que enfrenta novo valor e peso, para propor soluções a esses novos problemas por exercer, enfim, em cada momento, sua capacidade crítica e criadora" (26).

O não querer falar, opinar, criticar pode estar escondendo uma pedagogia do medo, não declarada, mas vivida em um sistema não revelado de opressões.

Quando a avaliação é entendida como um trabalho investigativo/diagnóstico, há uma fluência maior de participação e de autenticidade nas relações e a obtenção do conhecimento como resultado da atividade do sujeito tira de foco a visão classificatória da avaliação.

A aprendizagem começa a ser entendida como um processo, ao longo do qual "podem ocorrer assimilações de conteúdos incompletas ou mesmo defeituosas que são, no entanto, necessárias para que o processo continue com êxito; o ensino deve se realizar de tal modo que favoreça as múltiplas interações entre o aluno e os conteúdos" (27), incluindo-se os socioculturais, em que os comportamentos se modificam a partir das relações e conhecimentos assimilados pelos sujeitos.

9. O que os sujeitos lêem.

A Tabela 33 demonstra que 72,11% dos sujeitos investigados utilizam os livros da biblioteca da escola para leituras. Dos 27,89% restantes, 93,54% declararam que não são leitores e 6,45% que não se lembram de quantos livros leram.

(25). São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. Proposta Educacional. In: *Escola e Propostas Educacionais: currículo e avaliação*. São Paulo: SE/CENP, 1992, p.5.

(26). São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estado e Normas Pedagógicas. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

(27). COLL, César. As contribuições da psicologia para a educação: Teoria genética e aprendizagem escolar. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, *Coletânea de textos de psicologia: psicologia da educação*. HEM/CEFAM. São Paulo: SE/CENP, 1991, p.35.

TABELA 33 - Número e porcentagem de sujeitos que costumam ler livros da biblioteca da escola, distribuídos por classe e por sexo.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%	
	M	F	M	F	M	F	M	F			
Sim	12	05	18	10	13	17	43	32	75	72,11%	
Não	09	07	05	04	02	02	16	13	29	27,89%	
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	100%	

A Tabela mostra que os meninos se utilizam dos livros da biblioteca escolar mais do que as meninas nas classe 1 e 2, sendo suplantados pelas meninas apenas na classe 3. No que se refere ao número de livros lidos, a média por aluno, nos últimos dois anos, foi de dezesseis livros, calculado com base nos dados fornecidos pelos sujeitos investigados.

A seguir mostramos, através da Tabela 34, a relação de alguns livros lidos e citados pelos sujeitos, destacando-se como os mais lidos: “Os Colegas”, “Proibido Miar” e “O Fantasma Pluft”.

TABELA 34 - Relação e número de livros lidos citados pelos sujeitos : distribuição por classe e sexo.

Nome dos livros	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
O burrinho que queria ser gente.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Bumba meu boi.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Árvore de dinheiro.	01	-	-	-	01	-	02	-	02
Patinho Teimoso.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
O homem de asa.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Os colegas.	02	-	02	-	04	15	08	15	23
Dado.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Açúcar amargo.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Alegria de saber.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Entre cobras e lagartos.	01	-	01	-	-	-	02	-	02
João e Maria.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Branca de Neve e os sete anões.	01	01	-	-	-	-	01	01	02
No pé da poesia.	-	-	-	01	02	03	02	04	06
Sozinho outra vez.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
João e o pé de feijão	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Uma aventura de Buscapé.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
O pica-pau.	01	-	-	-	01	-	02	-	02
A história da flor de liz.	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Veludinho	01	-	-	-	01	04	02	04	06
O cachorrinho Sam-ba.	01	-	01	02	-	02	02	04	06
Livros da série vagalume.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
O touro Ferdinando.	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Proibido miar.	01	01	03	02	07	12	11	15	26

O pequeno príncipe	01	-	-	01	-	-	01	01	02
Cinderela.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O fantasminha simpático.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
A árvore de Tico.	01	-	-	-	01	-	02	-	02
Deus me livre.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Ilha perdida.	01	-	01	01	-	-	02	01	03
Escaravelho do diabo.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Tônico	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Fogo na floresta.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
A princesa encantada.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
O trem da alegria.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
O elfo e a sereia.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Um dono para buscapé.	-	01	01	-	01	03	02	04	06
O gato miou.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Os três porquinhos.	01	01	-	-	-	-	01	01	02
Bernardo e Branca.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Tom e Jerry.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
O Fantasminha									
Pluft.	-	01	03	01	04	10	07	12	19
O jacarezinho egoísta.	-	-	04	-	-	-	04	-	04
Tato, o explorador.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Os sete carneirinhos.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Meu pé de laranja lima.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Pegou fogo no céu.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O menino maluquinho.	-	-	02	04	-	-	02	04	06
Mola maluca.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O gato de Botas.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O bichinho da maçã.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O patinho feio.	-	-	02	-	-	-	02	-	02
Coração de Amor.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Os pardaizinhos simpáticos.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O rei Salomão.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Sítio do Pica-pau amarelo.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Coração de vidro.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Marcelo, Marmelo, Martelo.	-	-	01	01	-	-	01	01	02
O mistério da noite.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Dumbo.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
A casa sonolenta.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Chapeuzinho Vermelho.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Flicts.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Boca maior do mundo.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
A mina de ouro.	-	-	-	-	01	01	01	01	02
Eu vi minha mãe nascer.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O colchão estampado.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
As muitas mães									

de Ariel.	-	-	-	-	-	04	-	04	04
Peter Pan.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
A turma dos sete.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O pequeno polegar.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O pato que sabia cantar.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Canto do bem te vi.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O amarelinho.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
A velha amizade.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Sozinho na vida.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O passarinho perdido.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
O caminho da escuridão.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Rumo à liberdade.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Vinte mil léguas submarinas.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não lembra	05	03	02	03	02	-	09	06	15
Não lê.	09	07	05	04	02	02	16	13	29

Ainda com relação ao aspecto cultural, as tabelas 35 e 36 contêm dados mostrando que dentre os programas de televisão mais assistidos, estão os filmes (42,30%), as novelas (39,42%), os programas infantis (32,69%), os desenhos (17,30%), os esportes (13,46%) e por último os jornais (12,50%).

Quanto à leitura de jornais, revistas e revistas em quadrinhos, o maior índice ficou com as revistas em quadrinhos, que são lidas por 76,92% (80 sujeitos), vindo em seguida as revistas com 53,84% (56 sujeitos) e, finalmente os jornais com 36,53% (38 sujeitos).

Em se tratando de estudantes, o índice de sujeitos que não têm hábito de leitura é alto, demonstrando a necessidade de um trabalho de estímulo à leitura pela equipe escolar.

O destaque da leitura de jornais ficou com o jornal "A cidade". Quanto à revista, o destaque foi para a revista "Querida" e a "Turma da Mônica", apresentando-se esta última como a revista em quadrinho mais lida pelos sujeitos. Na Tabela 38 estão relacionados revistas, jornais e revistas em quadrinhos indicados pelos sujeitos.

TABELA 35 - Tipos de programas de Televisão mais assistidos pelos sujeitos: Número e porcentagem de indicações por programa.

Programas	Nº de Indicações	% de Indicações
Filmes	44	42,30%
Novelas	41	39,42%
Programas Infantis	34	32,69%
Desenhos	18	17,30%
Esportes	14	13,46%
Jornais	13	12,50%
Programas de auditório	04	3,84%
Programas de Humor	04	3,84%
Programa livre	02	1,92%
Nenhum	02	1,92%
Política	01	0,96%

TABELA 36 - Número e porcentagem de indicações feitas pelos sujeitos com relação a revistas, jornais e revistas em quadrinhos.

	Nº de indicações	% de indicações
Revistas	56	53,84%
Jornais	38	36,53%
Revistas em quadrinhos	80	76,92%

Analizando os índices de leitura por sexo, observamos que os sujeitos do sexo feminino mostraram um índice maior, mesmo que sensivelmente, com relação as revistas e mais significativo com relação aos jornais, perdendo para os sujeitos do sexo masculino com relação às revistas em quadrinhos, conforme mostramos na Tabela 37.

TABELA 37 - Número e percentuais de leituras dos sujeitos distribuídos por sexo.

	Nº de indicações		% de indicações	
	M	F	M	F
Jornais	15	23	25,42%	51,11%
Revistas	31	25	52,54%	55,55%
Revistas em quadrinhos	46	34	76,27%	75,55%

Obs: Os percentuais foram encontrados considerando-se 59 sujeitos do sexo masculino e 45 do sexo feminino.

Algumas leituras apontadas pelos sujeitos estão relacionadas a seguir na Tabela 38, distribuídas por classe, com destaque das revistas, jornais e revistas em quadrinhos mais lidas.

TABELA 38 - Relação de algumas leituras apontadas pelos sujeitos. Número de sujeitos distribuídos por classe.

Leituras	classe 1	classe 2	classe 3	Total
Turma da Mônica	20	22	22	64
Cascão	03	05	03	11
Zé Lelé	01	-	-	01
Cebolinha	04	02	01	07
Os trapalhões	01	-	-	01
Chaves	02	-	01	03
Tio Patinhas	02	-	05	07
Pica - Pau	01	-	-	01
X Mau	01	-	-	01
O homem aranha	01	-	-	01
Batman	-	01	-	01
Chico Bento	-	01	-	01
Pato Donald	-	01	-	01
Pornografia	-	01	-	01
Margarida	-	01	-	01
Gasparzinho	-	01	-	01
Margarida	-	01	-	01

Mickey	-	01	-	01
Gibis	-	01	-	01
A Folha de São Paulo	03	02	03	08
Diário da Região	03	-	01	04
Diário de Votuporanga	04	03	-	07
Jornal "A Cidade"	03	04	06	13
O Estado de São Paulo	-	03	01	04
Veja	01	01	-	02
Modas	01	-	-	01
Ciências Hoje	02	-	-	02
Caras	02	-	-	02
Crescer	01	-	-	01
Querida	01	03	05	09
Astral	01	01	-	02
Globo Rural	-	01	-	01
Contigo	-	04	04	08
Amiga	-	01	-	01
Faça Fácil	-	01	-	01
Isto é	-	01	-	01
Placar	-	01	-	01

NB: 14 sujeitos não responderam a essa questão.

10. Como os sujeitos se auto-avaliam.

Foi solicitado aos sujeitos que se auto avaliassem de zero a dez, quanto à disciplina, ao interesse, à atenção e ao cumprimento dos deveres, obtendo-se os seguintes resultados:

a. Quanto à disciplina: tomando-se como parâmetro cinco pontos, a pontuação dada pelos sujeitos esteve entre cinco e dez pontos. Apenas 1,9% (dois sujeitos) se auto-avaliaram com pontuação inferior. A maioria obteve pontuação entre sete e dez pontos, com 24 sujeitos na casa dos oito pontos. Desses resultados pode-se inferir que os sujeitos se colocaram como disciplinados. Os dados podem ser verificados na Tabela 39.

TABELA 39 - Pontos atribuídos pelos sujeitos quanto à disciplina, distribuídos por classe e por sexo.

Pontos	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Zero	01	-	-	-	-	-	01	-	01	1,9%
Quatro	01	-	-	-	-	-	01	-	01	
Cinco	03	02	06	02	-	-	09	04	13	98,1%
Seis	02	01	03	01	01	-	06	02	08	
Sete	08	01	09	01	01	01	18	03	21	
Oito	05	03	04	04	05	03	14	10	24	
Nove	-	02	01	01	04	09	05	12	17	
Dez	01	03	-	05	04	06	05	14	19	
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	

b. Quanto ao interesse: também aqui a pontuação esteve entre cinco e dez pontos, com apenas 1,9% (dois sujeitos) se auto-avaliando, com

pontuação inferior ao parâmetro escolhido. A maioria dos sujeitos obteve pontuação entre sete e dez, localizando-se a maioria absoluta (31 sujeitos) na casa dos dez pontos. (Tabela 40).

TABELA 40 - Pontos atribuídos pelos sujeitos quanto ao interesse, distribuídos por classe e por sexo.

Pontos	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Zero	01	-	-	-	-	-	01	-	01	
Quatro	-	01	-	-	-	-	-	01	01	1,9%
Cinco	02	01	02	03	01	-	05	04	09	
Seis	03	01	-	01	-	-	03	02	05	
Sete	07	-	02	01	01	01	10	02	12	
Oito	03	02	09	01	02	04	14	07	21	
Nove	03	02	06	02	05	06	14	10	24	
Dez	02	05	04	06	06	08	12	19	31	98,1%
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	

c. Quanto à atenção: Neste item, o número de sujeitos com auto-avaliação abaixo de cinco pontos foi de 4,8% (5 sujeitos), maior que nos itens anteriores, estando a maioria dos sujeitos também na faixa entre sete e dez pontos, com uma maioria absoluta concentrada nos dez pontos (42 sujeitos), como pode ser verificado na Tabela 41.

TABELA 41-Pontos atribuídos pelos sujeitos quanto à atenção, distribuídos por classe e por sexo.

Pontos	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Zero	-	-	02	-	-	-	02	-	02	
Três	01	-	-	01	-	-	01	01	02	
Quatro	-	-	-	01	-	-	-	01	01	4,8%
Cinco	02	02	01	-	01	-	04	02	06	
Seis	03	01	03	01	-	-	06	02	08	
Sete	04	01	04	01	02	-	10	02	12	
Oito	03	01	05	01	-	01	08	03	11	
Nove	05	02	06	02	03	02	14	06	20	
Dez	03	05	02	07	09	16	14	28	42	95,2%
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	

d. Quanto ao cumprimento dos deveres: Neste item, somente 2,88% (3 sujeitos) se auto-avaliaram abaixo de cinco pontos, estando a maioria entre oito e dez pontos, com concentração absoluta (60 sujeitos) na casa dos dez pontos. A Tabela 42 apresenta os dados levantados quanto ao cumprimento dos deveres revelados pelos sujeitos.

TABELA 42 - Pontos atribuídos pelos sujeitos quanto ao cumprimento dos deveres, distribuídos por classe e por sexo.

Pontos	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zero	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Três	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Quatro	01	-	-	-	-	-	01	-	01 2,88%
Cinco	01	02	01	-	-	-	01	-	01
Seis	01	-	-	01	01	-	02	01	03
Sete	02	-	01	01	01	-	04	01	05
Oito	07	-	03	01	02	01	12	02	14
Nove	01	01	07	02	02	02	10	05	15
Dez	07	09	11	08	09	16	27	33	60 97,1%
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

Os dados mostraram que os sujeitos que se auto avaliaram com pontuações abaixo de cinco pontos estão centralizados na classe 1 quanto a disciplina e quanto ao interesse e na classe 1 e 2 quanto ao interesse e cumprimento dos deveres. A classe 3 não apresentou auto avaliação com pontuação abaixo de cinco pontos. Merece observação o fato de que a pontuação máxima (dez pontos) teve frequência maior na classe 3 e menor nas classes 1 e 2. Essas observações podem revelar expectativas dos professores em relação aos sujeitos e ao que eles podem oferecer, assim como expectativas dos sujeitos em relação aos professores e à escola quanto aos seus aspectos positivos e negativos. Vale ainda relacionar os dados da auto-avaliação com os dados da tabela 1, onde a maioria dos alunos da classe 1 está em idade defasada, indicando para fracassos escolares anteriores que influenciam as atividades escolares atuais. Ao analisarmos os dados referentes à questão da repetência, a concentração maior de sujeitos também está localizada na classe 1. A atribuição de maior pontuação ficou com a classe 3, onde os sujeitos em sua maioria estão em idade regular para cursar a quinta série, ou próxima a regular (11 e 12 anos), mostrando uma evidência menor de fracassos escolares anteriores. Nessa classe a heterogeneidade não chega a constituir um incômodo pela dificuldade de agrupamentos, facilitando o atendimento aos interesses da classe como um "todo".

11. O que os sujeitos fazem quando não estão na escola.

As respostas revelaram que um número elevado de sujeitos não se dedica a outras atividades fora do horário escolar (75 sujeitos). O demais (29 sujeitos) têm atividades como "jogar futebol", "Música", "Curso de dança", "Datilografia", "Bordado", "Natação", "Inglês", "Computação", "Teatro", "Pintura" e "Academia". Destes, 55,17% estão na classe 3, 17,24% na classe 2 e 27,58% na classe 1 (Tabela 43). Os dados permitem uma referência ao nível sócio-econômico e cultural dos sujeitos, numa porcentagem aproximada à da caracterização da clientela escolar, que considera cerca de 30% dos sujeitos que estudam na instituição como de "bom" nível sócio-econômico, demonstrando os

sujeitos da classe 3 essa relação, que poderia estar presente também em outras classes da escola, confirmando os índices anteriormente levantados.

TABELA 43 - Atividades dos sujeitos fora do horário escolar. Número e porcentagem de sujeitos por classe em cada atividade.

Atividades	classe 1	classe 2	classe 3	Total
Futebol	01	-	-	01
Música	03	03	05	11
Datilografia	02	-	-	02
Bordado	01	-	-	01
Natação	-	01	03	04
Inglês	-	-	04	04
Computação	-	-	01	01
Teatro	01	-	-	01
Pintura	-	01	-	01
Dança	-	-	02	02
Academia	-	-	01	01
Subtotal	08	05	16	29
% (*)	27,58%	17,24%	55,17%	27,88%
Nenhuma	25	32	18	75
%	*****72,11%			
Total	33	37	34	104
%	*****100%			

(*). As porcentagens foram calculadas sobre os 29 sujeitos que têm atividades fora do horário escolar.

Dos sujeitos pesquisados, 5,76% declararam estar namorando no momento da pesquisa (entrevista), 88,46% declararam não estar namorando e 5,76% não quiseram responder (Tabela 44). Um índice de 26,42% já passou pela experiência do namoro, ficando a classe 1 com o menor e a classe 2 e 3 com os maiores índices relacionados a esses itens (Tabela 45). Índices que não comprovam a falácia de que os adolescentes não vão bem nos estudos porque namoram.

TABELA 44 - Número e porcentagem de sujeitos que estavam namorando quando a pesquisa foi realizada, distribuídos por classe.

	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Sim	01	02	03	06	5,76%
Não	32	35	25	92	88,46%
Não respondeu	-	-	06	06	5,76%

TABELA 45 - Número e porcentagem de sujeitos que já passaram pela experiência do namoro, distribuídos por classe.

	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Sim	06	14	08	28	26,42%
Não	27	23	20	70	67,30%
Não respondeu	-	-	06	06	5,76%

Também foi investigado, junto aos sujeitos, o hábito de sair à noite, o horário de retorno e a faixa etária dos amigos com quem saem. Quanto ao hábito de sair à noite, 48,07% dos sujeitos declararam que saem à noite (Tabela 46).

TABELA 46-Número e porcentagem de sujeitos que costumam sair à noite, distribuídos por classe e por sexo.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Sim	15	04	14	05	05	07	34	16	50	48,07%
Não	06	08	09	09	06	10	21	27	48	46,15%
Não respondeu	-	-	-	-	04	02	04	02	06	5,76%

Dos que saem à noite, 60% retornam para casa até às 22 horas, 20% até às 23 horas, 8% até às 24 horas e 12% depois das 24 horas. Isso significa um índice de 20% de sujeitos que retornam após às 23 horas, representando 10 sujeitos dentre os cinquenta que têm o hábito de sair à noite.

Dos sujeitos que saem à noite, 56% (a maioria) disseram que saem com pessoas da mesma idade, 40% com pessoas mais velhas e 4% com pessoas mais novas. Seria a idade dos companheiros fator de influência no comportamento dos sujeitos na sala de aula? Em caso positivo, qual seria a idade aconselhável para a companhia dos sujeitos e até que ponto o horário de retorno para casa poderia ser considerado como significativo no aproveitamento escolar e problemas de disciplina na sala de aula?

Os dados referentes ao horário de retorno e companhia dos sujeitos estão demonstrados nas Tabelas 47 e 48 respectivamente.

TABELA 47 - Horário de retorno e Número de sujeitos distribuídos por classe, sexo e respectivas porcentagens.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Horários										
22 horas	07	02	09	04	03	05	19	11	30	60%
23 horas	03	-	04	-	01	02	08	02	10	20%
24 horas	03	-	-	01	-	-	03	01	04	8%
Após 24 horas	02	02	01	-	01	-	04	02	06	12%
Total	15	04	14	05	05	07	34	16	50	100%

OBS: As porcentagens consideradas foram sobre 50 sujeitos (somente os que saem à noite)

TABELA 48 - Faixa etária das pessoas com que os sujeitos saem distribuídas por classe, sexo e respectivas porcentagens.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Mesma idade	10	-	05	04	03	06	18	10	28	56%
Mais novas	-	-	02	-	-	-	02	-	02	4%
Mais velhas	05	04	07	01	02	01	14	06	20	40%
Total	15	04	14	05	05	07	34	16	50	100%

OBS: As porcentagens consideradas foram sobre 50 sujeitos (somente os que saem à noite).

12. Aspirações dos sujeitos quanto à profissão.

A aspiração dos sujeitos quanto ao aspecto profissional foi bem diversificada, destacando-se o exercício da medicina, vindo em seguida o exercício do magistério, com domínio dos sujeitos do sexo feminino para essas profissões (Tabela 49).

Observamos ainda pouca referência a profissões da área primária e secundária, pois as profissões recaíram no setor de prestação de serviços (área terciária), justificando aspirações cuja atração direciona os estudantes ao distanciamento de trabalhos ligados à produção de matéria-prima e transformação dessa matéria prima em produtos industrializados.

Há um fluxo de estudantes, que apesar de ter suas raízes na zona rural, opta por profissões características das zonas urbanas.

TABELA 49 - Profissões que os sujeitos gostariam de exercer quando adultos. Número e porcentagem de sujeitos distribuídos por classe e por sexo.

Profissões	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%
	M	F	M	F	M	F	M	F		
Piloto /Aeronáutica.	02	-	-	-	-	-	02	-	02	
Computação	03	-	04	-	01	-	08	-	08	
Policia	03	-	02	-	01	-	06	-	06	
Médico	02	02	02	02	02	04	06	08	14	13,46%
Eletricista	01	-	-	-	01	-	02	-	02	
Piloto/Carro	01	-	-	-	-	-	01	-	01	
Mecânico	03	-	01	-	-	-	01	-	01	
Engenheiro	02	-	01	01	01	-	04	01	05	
Caminhoneiro	03	-	03	-	01	-	07	-	07	
Professor	-	04	01	01	01	06	02	11	13	12,50%
Dentista	-	01	-	-	-	01	-	02	02	
Advogado	-	01	01	03	01	02	02	06	08	
Atriz	-	01	-	01	-	-	-	02	02	
Secretária	-	01	-	-	-	01	-	02	02	
Frentista	-	-	01	-	-	-	01	-	01	
Bancário	-	-	-	01	02	02	02	03	07	
Jogador de Futebol.	-	-	07	-	-	-	06	-	07	
Psicóloga	-	-	-	01	-	-	-	01	01	
Arquiteta	-	-	-	01	-	01	-	02	02	
Jogador/Volei	-	-	-	01	-	-	-	01	01	
Veterinário	-	-	-	-	01	-	01	-	01	
Contadora	-	-	-	-	-	01	-	01	01	
Sitiente	-	-	-	-	01	-	01	-	01	
Não Sabe	01	02	-	02	01	01	02	05	07	
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	

As expectativas com relação ao curso superior ficaram também com o sexo feminino, pois dos onze sujeitos que não têm como objetivo fazer um curso superior, 9, representando 81,81% dos que não desejam fazê-lo, são do sexo masculino.

Observamos, no entanto, que a maioria dos sujeitos (89,42%) pretendem fazê-lo (Tabela 50), apesar de nem todos terem presente, de forma clara, o curso que pretendem (Tabela 51). Esse dado é percebido pela

discrepância entre os dados da Tabela 49 e 51, quando o número de sujeitos que indicaram os cursos não bate com o número e as profissões indicadas.

TABELA 50- Número e porcentagem de sujeitos que têm como objetivo fazer o curso superior, distribuídos por classe e sexo.

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG	%	
	M	F	M	F	M	F	M	F			
Sim	19	11	17	14	14	18	50	43	93	89,42%	
Não	02	01	06	-	01	01	09*	02	11	10,58%	
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104	100%	

Obs: * 81,81% (9 sujeitos) dos que não pretendem fazer curso superior são do sexo masculino.

Quando perguntados sobre o curso superior que gostariam de fazer, os sujeitos se manifestaram conforme resultados demonstrados na Tabela 51.

TABELA 51 - Cursos superiores pretendidos pelos sujeitos. Número de indicações distribuídas por classe.

Cursos	classe 1	classe 2	classe 3	Total
Aeronáutica	02	-	01	03
Computação	03	05	04	12
Academia	02	02	01	05
Medicina	06	05	06	17
Eletricista	01	-	-	01
Engenharia	02	03	01	06
Agronomia	01	-	-	01
Magistério	02	-	05	07
Direito	01	04	03	08
Odontologia	01	01	01	03
Música	01	-	-	01
Letras	01	02	01	04
Ciências Contábeis.	01	-	01	02
Secretariado	01	-	-	01
Educação Física.	-	02	01	03
Psicologia	-	01	-	01
Arquitetura	-	01	01	02
Administração de Empresas	-	01	-	01
Medicina Veterinária	-	-	01	01
Não Sabe	05	04	04	13
Nenhum	03	06	02	11
Total	33	37	34	104

13. A participação dos pais ou responsáveis.

A participação dos pais ou responsáveis nas reuniões da escola, do ponto de vista dos sujeitos, é excelente, pois 93,26% participam das reuniões que se realizam na escola (Tabela 52).

TABELA 52 - Número e porcentagem de pais ou responsáveis que participam das reuniões da escola, do ponto de vista dos sujeitos, distribuídos por classe.

	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Sim	28	35	34	97	93,26%
Não	05	02	-	07	6,73%
Total	33	37	34	104	100%

Os motivos da freqüência às reuniões foram vários. A NÃO freqüência se deve a motivos como: "Minha mãe trabalha", "São muito ocupados", "Falta de Tempo". Neste item algumas respostas foram interessantes. Dentre elas, citamos, por exemplo, que os pais vão às reuniões "porque acham que são obrigados", ou "porque vão visitar o professor". Os que freqüentam as reuniões concentraram as respostas nos seguintes motivos: "Para saber das notas e do comportamento", "Por interesse em saber como vai indo na escola", além de outros, estando a maioria dos motivos ligados à questão das avaliações, ou seja, das notas. Na Tabela 53, estão demonstrados os motivos que levam os pais às reuniões e motivos da não freqüência dos pais ou responsáveis.

TABELA 53 - Motivos da freqüência e da não freqüência dos pais ou responsáveis às reuniões da escola, distribuídos por classe.

Motivos	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Para saber das notas e do comportamento.	09	12	11	32	
Saber as coisas que faço na escola.	03	05	-	08	
Interesse em saber como vou indo na escola.	09	08	09	26	
Preocupam-se comigo.	02	06	03	11	
Para saber o que está acontecendo.	01	-	05	06	
Só vão quando são convocados.	02	01	01	04	
Participa como voluntária para ajudar na escola.	01	-	-	01	

E dever deles.	01	-	02	03	
Saber se faço bagunça.	-	01	01	02	
Acham que são obriga-					
dos.	-	01	-	01	
Visitar o professor.	-	01	-	01	
Acham interessante.	-	-	01	01	
Querem que eu tenha					
algum estudo.	-	-	01	01	
Subtotal	28	35	34	97	93,26%
Minha mãe trabalha.	01	-	-	01	
São muito ocupados.	02	-	-	02	
Falta de Tempo.	02	02	-	04	
Total	05	02	-	07	6,73%

A maior incidência de pais ou responsáveis que não freqüentam as reuniões, 71,42%, refere-se à classe 1, 28,58% à classe 2, não se registrando tal fato na classe 3. No que diz respeito ao ensino, 53,85% dos pais ou responsáveis consideram o ensino ótimo, 42,85% bom e 3,30% regular.

O índice de 96,70% encontrado entre os que consideram o ensino ótimo e bom é bastante significativo, podendo extrair-se daí a visão da comunidade com relação ao ensino ministrado pela escola.

O conceito de "ótimo" e de "bom" depende das expectativas da comunidade e de como ela conceitua o ensino. Os índices relacionados à opinião dos sujeitos sobre o que os pais ou responsáveis acham do ensino estão contidos na Tabela 54.

Se considerarmos o conceito de qualidade, como o atendimento às expectativas da comunidade escolar, podemos concluir que o ensino desenvolvido pela instituição é de boa qualidade, pelo menos na visão dos pais.

TABELA 54 - O que os pais ou responsáveis acham do ensino segundo os sujeitos das três classes.

	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%	
Ótimo	18	17	21	56	53,85%	
Bom	14	19	12	45	42,85%	
Regular	01	01	01	03	3,30%	

As justificativas para as respostas dos sujeitos, organizadas na Tabela 55, podem ajudar na formulação do conceito da comunidade sobre o ensino.

O maior número de críticas feitas à escola ficou por conta dos sujeitos das classes 1 e 2 (que são os mais indisciplinados, mais problemáticos e de pior desempenho, segundo os professores), não ocorrendo crítica alguma por parte dos sujeitos da classe 3, que coincidentemente são os que obtêm os melhores resultados.

TABELA 55 - Justificativas para as respostas dadas e apresentadas na Tabela 54 pelos sujeitos das três classes.

	classe 1	classe 2	classe 3	Total	
O ensino é bom.	04	09	08	21	
Ajuda no futuro dos filhos.	01	06	-	07	
É útil e ajuda a arrumar emprego.	02	01	03	06	
Tem confiança nos professores da escola	01	-	-	01	
Estão satisfeitos com o que aprendo na escola.	01	-	-	01	
Aprendo bastante.	09	04	05	18	
A gente tem que estudar.	01	04	-	05	
Dá o que eu preciso.	01	-	-	01	
Aprendo coisas novas.	01	-	-	01	
Ajuda na educação.	-	03	-	03	
O ensino está mais avançado.	-	-	02	02	
Para ter conhecimento.	-	01	-	01	
É uma das escolas que mais ensinam.	-	-	01	01	
Só não é bom quando tem greve.	-	-	01	01	
Não sabe.	09	08	08	25	
Às vezes o professor não explica.	01	-	01	02	
O conteúdo é fraco e os professores dão nota de graça.	01	01	01	03	
Professor falta muito.	01	-	-	01	
Podia ser melhor.	-	-	02	02	
Total	33	37	34	104	

Quanto à escola, 99 sujeitos, representando 95,19%, disseram que seus pais ou responsáveis consideram-na ótima ou boa, como pode ser verificado na Tabela 56.

TABELA 56 - O que os pais ou responsáveis acham da escola segundo os sujeitos das três classes.

	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Ótima	17	13	12	42	
Boa	14	21	22	57	
Subtotal	31	34	34	99	95,19%
Regular	02	03	-	05	4,80%
Total	33	37	34	104	99,99%

As razões que justificam os dados apresentados na Tabela 56 estão demonstradas na Tabela 57. Surpreendentemente, as razões ligadas a esse item não foram tão significativas quanto às do ensino propriamente dito, e sim razões como: professores, organização e funcionamento da escola, dentre outras.

TABELA 57 - Razões que justificam os dados apresentados na Tabela 56, pelos sujeitos das três classes.

Razões	classe 1	classe 2	classe 3	Total
Tem bons professores e boa direção	03	06	07	16
É organizada	01	08	01	10
É perto de casa, não é paga e é boa	04	04	02	10
Porque oferece bom ensino	02	04	02	08
É uma boa escola	01	01	03	05
Porque tem disciplina rígida-disciplina	01	01	-	02
Os professores ensinam bastante	01	-	-	01
Estão me ajudando e não me expulsaram	01	-	-	01
Tem muitas coisas, mas não tem tudo que precisa	-	-	01	01
Está gostando	01	-	-	01
Ficou um tempo sem diretor	-	01	-	01
Não sabe	05	02	07	14
Total	33	37	34	104

Um número significativo (99), representando 95,19% dos sujeitos, respondeu que seus pais ou responsáveis colaboram com a escola (Tabela 58).

Quando os sujeitos foram perguntados "Em quê?", 91,34% dos entrevistados responderam que as colaborações ocorrem através da A.P.M., aparecendo também índices relacionados com colaborações "nos estudos", "Vindo sempre à escola", e "Mãe com trabalho voluntário na escola" (Tabela 59).

TABELA 58 - Pais ou responsáveis que colaboram com a escola, no ponto de vista dos sujeitos das três classes.

	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Sim	30	35	34	99	95,19%
Não	03	02	-	05	4,80%
Total	33	37	34	104	99,99%

TABELA 59 - Em que contribuem os pais ou responsáveis, segundo os sujeitos das três classes.

	classe 1	classe 2	classe 3	Total	%
Na APM-Festas e Reuniões.	28	34	33	95	91,34%
Nos estudos.	01	-	01	02	1,92%
Vindo sempre à escola.	01	-	-	01	0,96%
Mãe trabalha como voluntária na escola.	-	01	-	01	0,96%
Não colaboram	03	02	-	05	4,80%
Total	33	37	34	104	99,98%

Apenas 4,80% (5 sujeitos) declararam que os pais ou responsáveis não colaboram de forma alguma com a escola, verificando-se que os referidos pais ou responsáveis estão ligados aos sujeitos das classes 1 e 2. O índice de colaboração atingiu 100% na classe 3.

X. ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS.

As observações das aulas mostraram o comportamento tanto dos alunos como dos professores no dia-a-dia escolar. As relações na sala de aula evidenciaram proximidade entre a realidade escolar e os dados levantados nas entrevistas realizadas com os sujeitos. Merecem análise e discussão alguns aspectos que foram observados nas aulas a seguir.

1. Ciências

As observações indicaram para uma necessidade de mudanças no comportamento metodológico utilizado pelo professor no ensino de ciências.

A forma como os conteúdos vêm sendo trabalhados não atende as expectativas dos sujeitos e pelos resultados, nem mesmo as do próprio professor. A aula nº 02 mostra a inadequação pedagógica e explica a indisciplina na sala de aula, quadro que poderia ser alterado por pequenas mudanças no encaminhamento da aula. Por exemplo: por que ao invés de passar a experiência na lousa para os alunos fazerem em casa, a experiência não é feita na sala de aula, no laboratório ou mesmo no pátio, com a participação dos alunos? Resumir a aula a uma cópia do que está no livro didático para a lousa e da lousa para o caderno pelos alunos torna a aula maçante, desinteressante e improdutiva, gerando problemas normais de indisciplina e desconcentração. É muito pouco para um adolescente cheio de energia e que precisa movimentar-se, pela própria natureza e dinamismo dessa idade, ficar copiando uma aula inteira ou até duas (aulas duplas), a matéria da lousa no caderno, principalmente quando ele já a tem no livro didático.

Outro fator que chama a atenção e que comprova as colocações dos sujeitos durante as entrevistas é a de que os professores não explicam ou explicam muito pouco a matéria. As aulas observadas não mostraram explicações por parte dos professores, e quando elas ocorreram se fizeram de forma incompleta e fragmentada. Não há um diálogo entre alunos e professor durante a aula (diálogo produtivo) e sim uma barreira, pautada por uma indiferença, entre o que o professor faz e o que faz o aluno. A relação social não tem como base “relações de grupo”, direcionando os sujeitos e o professor para caminhos opostos aos objetivos da aula.

A questão do relacionamento professor/aluno, apesar de saudável aparentemente, peca no caso em tese, pela falta de limites e domínio dos alunos sobre o professor, descartando um relacionamento que direcione para melhor aproveitamento dos sujeitos. Ao invés de o professor conduzir a aula, os alunos é que fazem isso, de forma desorganizada e indisciplinada. Trabalhos fora do ambiente escolar com coleta de material para estudo tornariam as aulas mais interessantes, dinâmicas e proveitosas, assim como a realização de pesquisas de campo, dado o local privilegiado em que está localizada a escola, situada próxima a espaços ricos para observações da natureza, geradores de pesquisas, que poderiam ser oferecidos para um ensino mais eficiente e de qualidade e

para uma aprendizagem satisfatória dos sujeitos. Os sujeitos poderiam também, através de estratégias previamente pensadas pelo professor, serem iniciados na busca de respostas para problemas vivenciados no seu dia-a-dia..

A rotina da sala de aula é tão forte e de tal forma prende tanto os sujeitos como os professores, que eles parecem permanecer acorrentados física e mentalmente, não sendo permitida a reflexão das conseqüências de cada ato, tirando de foco as inovações, a criatividade e inventividade do professor, sendo esse marasmo irradiado reciprocamente. Além das colocações anteriores, pudemos observar a descontinuidade de conteúdos, a não discussão dos resultados e um apego fortíssimo ao livro didático, quando as propostas recentes indicam para um ensino ativo, que valorize a descoberta e a construção do conhecimento pelo oferecimento de condições para que essas atividades aconteçam. As experiências podem surgir a partir das observações dos próprios sujeitos e de suas próprias realidades, cabendo ao professor aproximar o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico de forma natural. Para isso o professor precisa preparar-se, não só com relação ao conhecimento do conteúdo que vai desenvolver com os sujeitos, mas também com relação ao aspecto pedagógico e conhecimento técnico e metodológico. A projeção de vídeos e filmes, a apresentação de trabalhos elaborados pelos sujeitos na própria escola ou em outros recintos, o intercâmbio entre as escolas, enfim a implementação de atividades diferentes, poderiam trazer motivação e resultados positivos tanto para os sujeitos como para o professor. Em um semestre de contatos com a escola, não percebemos, nessa matéria, atividades que estimulassem os estudantes a partir de suas próprias realizações e sim comportamentos geradores de desestímulo e sentimentos de fracasso. Esses aspectos podem ser comprovados e deduzidos pela análise das aulas nº 2 e 7, que utilizamos como amostragem.

2. Matemática

O problema das explicações foi uma constante, apresentando-se também em matemática. Um trabalho mais consistente do professor, com utilização de um tempo maior para explicações e menor para exercícios, poderia auxiliar na disciplina da classe e no aproveitamento maior dos alunos.

Essa colocação tem como base a observação de que os sujeitos ficam mais calmos e conseguem ficar atentos quando o professor explica e se o professor explica e o sujeito fica atento ele assimila melhor o conteúdo, conseguindo resolver os exercícios em seguida, com maior facilidade, evitando a indisciplina pelo fato de não saber resolvê-los. Entretanto, os professores de matemática (três professores atuam nas quintas séries) fazem pouco uso dessa estratégia, utilizando as aulas mais para exercícios do que para explicações. Aulas inteiras são dedicadas à colocação de exercícios na lousa, para que os sujeitos os resolvam depois individualmente. Muitas vezes a aula é insuficiente para a resolução dos exercícios que terão que ser terminados em casa, gerando fixações nem sempre corretas, pois são resolvidos sem a assistência direta do professor,

transformando-se em dificuldades que atrasam o processo ensino/aprendizagem. Quando os exercícios são colocados sem a devida compreensão dos sujeitos, mesmo na sala de aula, os que compreenderam terminam rápido e os que não sabem, conversam, falam de outras coisas, gerando indisciplina e interferindo na concentração dos demais.

A dosagem do conteúdo também fica prejudicada, pois o tempo da aula torna-se insuficiente para a carga de tarefas colocadas no quadro pelo professor. São colocados muitos exercícios de uma só vez, com pouca orientação ou nenhuma. Os exercícios não são avaliados na própria aula, ficando os sujeitos com as dúvidas. De todo jeito são registrados prejuízos, pois não há tempo para corrigi-los dentro da própria aula, ou mesmo para copiá-los do quadro, adentrando na aula seguinte, de outro professor. Outro professor que preocupado com a sua matéria, nem sempre permite que os alunos terminem. Não raro apagam a lousa e as tarefas ficam pela metade.

Uma produtividade maior poderia ser conseguida se os exercícios fossem exaustivamente explicados e colocados gradativamente na lousa (um de cada vez). O professor teria condições de avaliar a aprendizagem dos alunos no momento da aula, captando pontos duvidosos individualizados e explicá-los no exercício seguinte, dentro de um processo contínuo e eficaz.

A compreensão por parte do professor de que não resolve o aluno ter o caderno cheio (ou vazio) de exercícios e tarefas inacabadas ou incompreendidas e que o importante é que o aluno aprenda, i.é, assimile e acomode princípios e saiba utilizá-los, é de fundamental importância.

A quantidade deve ser sacrificada em nome da qualidade e qualidade se faz com compreensão na base da qual estão assimilações e acomodações constantes. Ainda com relação à Matemática, observa-se comportamentos de chantagem por parte do professor para tentar dominar e controlar o comportamento dos sujeitos na aula. Por exemplo: **“Se a classe não prestar atenção na aula, não deixo fazer Amigo Secreto”.** (Aula nº 06).

Observamos também que as atividades não são orientadas e o próprio objetivo da aula fica prejudicado com outras atividades consideradas de maior urgência pelo professor. Por exemplo, a observação da aula nº 13 mostra o não cumprimento do objetivo da aula em detrimento de outras atividades que atendem aos objetivos do professor e não os dos sujeitos.

O objetivo de fazer a Revisão da Prova foi preterido em relação à correção de provas, tarefa que deve ser realizada fora do espaço dedicado à aula e que foi colocado como mais importante pelo professor na hora da aula. A “revisão da prova” não passou de uma aula de exercícios que foram resolvidos (se é que foram) pelos sujeitos sozinhos, mantendo as mesmas dificuldades surgidas no momento da prova. O professor não explicou o teor da prova, nem tirou as dúvidas, pois não havia terminado de corrigir as provas de todos os alunos. A aula caracterizou-se como um desperdício de tempo a que os estudantes tinham por direito utilizar para receberem as explicações necessárias à sua compreensão de aspectos do conteúdo.

A utilização de pontos positivos e negativos e suas relações com as menções e notas foi revelado na pergunta de um dos sujeitos feita ao observador: **“ Se eu tiver dois pontos positivos e um negativo, será que fico com C ou D?”** Essa pergunta revelou um sistema controlador, traduzido em pontos, permeando o comportamento dos sujeitos na sala de aula assim como as relações aluno/aluno e aluno/professor.

A injustiça também se fez presente quando o professor chamou a atenção de um estudante, porque ao levantar a cabeça, o viu coincidentemente, naquele momento, conversando com o colega. Fê-lo equivocadamente, pois o aluno estava quieto até aquele momento, enquanto outros alunos falavam o tempo todo. Até então a professora, absorta em corrigir as provas, sequer havia se dado conta do que acontecia na sala de aula.

Ao analisarmos a aula nº 14, subsequente à aula nº 06, já analisada, observamos um bom relacionamento entre professora e alunos, apesar das colocações feitas anteriormente. A turma gosta da professora, que sempre se curva à vontade dos alunos. A colocação de alguns limites tornariam a relação mais perfeita e produtiva, pois, apesar de o relacionamento constituir-se em fator importante para o desempenho tanto de professores como de alunos na sala de aula, ele não é o único responsável pelo bom ensino, que exige outros elementos de fundamental importância.

A aula, objeto da presente análise, foi destinada à revelação do “Amigo Secreto”, com troca de chocolates. Ofereceu oportunidade para algumas observações interessantes que dificilmente poderiam ser feitas sem o consentimento da professora para isso, pois a descontração não é comum nas aulas normais.

Uma observação interessante foi a de que, quando a liberdade é dada aos sujeitos, eles não sabem como utilizá-la. Parece que o proibido tem um sabor diferente. É como se a graça estivesse exatamente na quebra de regras, no rompimento de barreiras, no fazer para contrariar. A liberdade oferecida provoca um constrangimento e uma limitação irreconhecíveis em dias de rotina da sala de aula, principalmente em questões que envolvem a sexualidade. Os bilhetes e recados que correm pela classe, alguns chegando às mãos dos professores e gerando longos sermões e até punições, na presente situação podem ser ditos pessoalmente sem restrições ou proibições.

É interessante como os sujeitos se surpreendem no contato entre adolescentes do sexo oposto e do mesmo sexo. Flui nesse momento, de forma natural, a feminilidade e o machismo resultantes de todo um processo anterior de relações, revelando uma pureza e sensibilidade irreconhecíveis e encantadoras. É como se o clima de liberdade criado não deixasse fluir a liberdade fingida do dia-a-dia e colocasse à mostra uma essência de difícil revelação.

A organização, a disciplina e o silêncio, ausentes nas aulas rotineiras, fazem-se presentes pela liberdade. O diálogo e a fraternidade surgem espontaneamente, mostrando uma performance até então desconhecida. (Aula nº 13).

As aulas 15 e 16 da mesma professora apresentam as mesmas situações anteriores, cabendo, como acréscimo, observações complementares. Uma delas é a de que há maior facilidade de compreensão e aprendizagem quando o sujeito já traz alguma noção ou, pelo menos, já ouviu falar dos conteúdos a serem desenvolvidos (âncoras para Ausubel e estruturas cognitivas para Piaget). Na aula sobre Medidas de Comprimento, já estudadas rapidamente e superficialmente na quarta série, os sujeitos ficaram mais atentos e compreenderam mais rapidamente o conteúdo. A compreensão do assunto é auto-motivadora (impulso cognitivo), havendo um maior interesse, mais atenção e, portanto, maior produtividade por parte dos alunos e menor desgaste por parte do professor. Essa observação leva-nos a deduzir que, somente após certa compreensão dos conteúdos, é que os exercícios devem ser feitos individualmente pelos sujeitos, pois esse procedimento do professor evita fracassos precoces e conseqüente desmotivação. Cuidar para que o sujeito se sinta capaz e seja bem sucedido são procedimentos que se utilizados adequadamente pelo professor, facilitam a aprendizagem e aumentam a predisposição dos sujeitos em querer aprender.

Outra observação revelou a alegria do sujeito ao receber um incentivo ou um elogio como "Parabéns!", "Muito Bem!", ou mesmo um "Sorriso", e o seu poder na satisfação dos indivíduos, principalmente quando sinceros. Na importância e necessidade de diálogo entre professor/aluno situa-se outro fator positivo. Essas necessidades, nem sempre expressas de forma clara pelos sujeitos, muitas vezes precisam ser lidas nas "entrelinhas" pelo professor. Para CARKHUFF (1969), é fundamental que profissionais que trabalham com pessoas desenvolvam algumas dimensões facilitadoras da relação-de-ajuda. Essas dimensões incluem: **Empatia, Respeito, Autenticidade, Concretude, Confronto e Imediaticidade**. A **Imediaticidade** é a dimensão que possibilita ao profissional entender o emergente em uma relação. O desenvolvimento dessa dimensão permite um nível de funcionamento pessoal capaz de levar a pessoa que o possui a ler o que não está escrito, ouvir o que não é falado. Possibilita um nível de proximidade relacional elevado de conhecimento do outro, com base no seu próprio conhecimento, nível possível pelo investimento do indivíduo no seu próprio desenvolvimento e no cultivo de sua própria personalidade.

O professor, como profissional que lida com a educação das novas gerações, não pode prescindir de desenvolver tais dimensões, pois elas são inerentes a todo ser humano.

As aulas de Matemática demonstraram ainda interrupções constantes, o não acabar, o não concluir, o não dizer claro, além de um conteúdo solto e sem significado, desligado totalmente da realidade do estudante. Também esteve presente a forma de punição utilizada pela professora. Os alunos que não fizeram os exercícios na aula anterior tiveram, como castigo, copiá-los cinco vezes. Uma punição que não contribui em nada em termos de aprendizagem, mas que pode contribuir no sentido de desestimular o estudante com relação à matemática e levá-lo a odiar a matéria.

Como se não bastasse o castigo, a diretora é que veio à classe para conferir se a punição havia se concretizado, isto é, se os sujeitos realmente haviam copiado os exercícios cinco vezes. Esse procedimento da professora depõe contra sua própria autoridade, podendo desencadear, nos sujeitos, ações de difícil controle no futuro.

Algumas conclusões podem ser tiradas a partir dessas observações. São importantes dentre outras:

1. Que o professor inicie e termine um assunto em uma mesma aula, fechando a explicação;
2. Que as aulas sejam iniciadas com retomada de explicações sobre a aula anterior (revisão);
3. Que os exercícios dados sejam resolvidos na aula, diminuindo-se o seu número e aumentando-se o tempo para explicações com relação aos aspectos não bem compreendidos;
4. Que a aula seja planejada, bem programada e melhor preparada, tendo um começo, um meio e um fim;
5. Que o professor não utilize a aula para atividades que não tenham relação com o assunto previsto para a mesma, como por exemplo: corrigir provas, passar notas no diário de classe, ler jornais, e outras;
6. Que o professor se certifique antes de chamar a atenção do sujeito se realmente foi ele quem cometeu alguma falta;
7. Que os problemas surgidos em classe sejam resolvidos pelo próprio professor, evitando o desgaste de sua imagem e autoridade;
8. Outras.

3. Geografia

Mais uma vez a evidência centrou-se nas poucas explicações do professor e no espaço deixado para trabalhos individuais dos alunos, que acabam em indisciplina, pouca produtividade e desgaste das relações entre professor e sujeitos.

A diferença nas idades provoca interesses também diferentes e a professora tem dificuldade em selecionar e organizar os conteúdos, de forma que possam atender a esses interesses. Os meios utilizados não atraem os sujeitos, que sempre encontram coisas mais interessantes para fazer, como ouvir música, contar sobre algum fato ocorrido consigo, mexer com os colegas, menos ficar atento à aula e as suas obrigações.

Com relação às atividades desenvolvidas, a professora se utiliza do livro didático, baseando-se as aulas em copiar o ponto da lousa e depois responder questionários. A realização da maratona, idealizada pela professora, talvez não tenha surtido os efeitos desejados pelo fato de constituir-se também em perguntas e respostas.

Outra observação foi a de que as questões são elaboradas sem muito cuidado, gerando interpretações que não se identificam com as esperadas pela professora, como por exemplo: **"Quando ocorreu um rápido**

desenvolvimento nos meios de transporte?” ou, “O que permitiu a ocupação de grandes espaços do mundo?”

Outro aspecto interessante e que merece abordagem foi o de a professora colocar a questão e um R, para a resposta do aluno na prova. Diante do R, a professora colocou um número, como, por exemplo, R: 3. Ao perguntarmos sobre o significado do número, a professora nos esclareceu que era o número de linhas que o aluno deveria deixar e utilizar para responder a questão.

As aulas devem conter mais explicações e discussões, atividades diversificadas, observação da natureza através de excursões e passeios, montagens cartográficas, construção de maquetes, pesquisas bibliográficas, entrevistas, filmes, vídeos, dentre outros. Tornar o ensino mais interessante, fugindo à rotina e formas convencionais, pode ser o caminho para desencadear desafios, provocar o gosto pela matéria e, por consequência, maior aproveitamento (aprendizagem) por parte dos sujeitos. Redescobrir a natureza e saber utilizá-la é assunto que atrai não só crianças, mas também jovens e adultos. Aulas mais ativas, que levem os sujeitos a gastarem energia e a gastá-la aprendendo, tirando proveito das experiências vividas, poderiam também constituir-se em alternativa bem sucedida.

4. História

As aulas de história colocaram o observador em contato com professores distintos, a exemplo de Matemática. Esse fato deixou clara a reciprocidade comportamental entre professor e aluno, ou seja, entre ensino e aprendizagem. A professora A tem autoridade e é capaz de desenvolver a aula criando um clima de silêncio e participação. Apesar disso, com a autoridade demonstrada pela professora, seria possível um melhor aproveitamento nessa matéria, evitando-se colocar o texto na lousa. Esse tempo poderia ser aproveitado para discussão e maior participação dos sujeitos, assim como poderia ser adotado um sistema de consulta a dicionários e outros textos no momento da aula, com orientação da professora.

A professora utiliza também trabalhos de pesquisa, mas sua realização é extra-classe. Se esse trabalho fosse realizado na aula, com coordenação da professora, possivelmente seus resultados seriam melhores. Entretanto a professora mostrou, nas aulas observadas, que tem bom relacionamento com a classe em geral, existindo respeito mútuo entre alunos e professora. Esse fator constitui-se em aspecto altamente positivo para o desenvolvimento de um bom trabalho escolar (Aula nº 05).

A professora B (Aula nº 16) tem outro perfil e apresenta uma postura completamente diferente. Ao substituir a professora A por um mês, durante o seu impedimento, mostrou um comportamento facilitador de indisciplina, havendo pouco interesse pela matéria por parte dos sujeitos. A falta de tato para lidar com os sujeitos compromete o ensino e gera insatisfação ao criar um clima de provocação e dominação. Alunos e professora não se entendem. A aula é interrompida a todo momento, o conteúdo é fragmentado e

não há respeito entre as partes. Não há aproveitamento, pois a professora se detém muito nos aspectos negativos dos sujeitos, não explicando a matéria aos alunos como castigo por terem conversado durante a aula. Sequer cumprimenta os alunos ao chegar à classe. A distância é muito grande. O tratamento dado aos alunos e o despreparo são demonstrados quando pega o caderno de um aluno e procura no livro didático o lugar onde parou na aula anterior, continuando em seguida a copiar do livro didático na lousa e os alunos da lousa no caderno.

A professora passa para os sujeitos e para o observador, além da insegurança, uma grande fragilidade e vulnerabilidade, própria de quem não sabe o caminho a percorrer e o objetivo a atingir.

A indisciplina se transforma em motivo para a não explicação dos textos, mas revela sua incompetência pelo desconhecimento do que teria que explicar. Os exercícios se apresentam como castigo, pois sem a explicação da professora, as notas serão baixas e os alunos considerados incapazes e incompetentes.

5. Português

As aulas de Português guardam certa similaridade com as aulas de História desenvolvidas pela professora A, principalmente na questão da autoridade, respeito e produtividade. Com um perfil muito parecido, as professoras apresentam em comum um bom relacionamento com os sujeitos.

A diferença encontra-se na forma de conduzir a aula e na utilização dos espaços. A professora de Português também utiliza o livro didático, mas de outra forma. Não utiliza a lousa para transcrever o texto, aproveitando o tempo todo da aula para trabalhar os textos do livro e explorá-los ao máximo com os alunos. A correção dos exercícios se faz na própria aula, com explicações sempre que surgem as dúvidas. Os alunos têm liberdade para perguntar e a professora sempre no mesmo tom de voz responde as questões, colocando exemplos na lousa e explicando-os. Há um clima de diálogo entre os alunos e a professora de Português maior que o existente entre os alunos e a professora A de História. Em História, a professora A praticamente utiliza a aula toda para colocar o texto na lousa e os alunos copiarem, tempo que a professora de Português utiliza para as explicações e exploração mais aprofundada do texto. A condução da aula também é diferente. A professora de Português exige a participação dos alunos o tempo todo através de perguntas, de solicitações, enquanto a de História, pelo fato de ter que colocar o texto na lousa, não faz essa exigência. A participação também existe, mas não de forma tão intensa como nas aulas de Português. Ambas são exigentes com os alunos, mas observamos uma outra diferença interessante na maneira de fazerem a chamada. Uma (a de História) senta-se e chama os alunos pelo número, registrando suas freqüências. A outra (a de Português) entra na sala e observa as ausências dos alunos, interessando-se em saber através dos colegas porque determinados estudantes faltaram e os motivos das faltas. Aproveita para valorizar a freqüência dos que estão. Há, na professora, um laço afetivo

emergente na forma de lidar com os alunos que se diferencia dos demais professores, próximo apenas ao da professora A de Matemática.

O aspecto afetivo é relevante para o processo ensino-aprendizagem, principalmente nessa faixa etária e nessa série, pelo momento de transição em que se encontram, tanto no aspecto de desenvolvimento (passagem da infância para a adolescência), como no aspecto escolar (passagem da 4ª série para a 5ª série), que exige da escola um esforço concentrado no oferecimento de condições que favoreçam a adaptação natural desses jovens ao ambiente escolar e social.

6. Educação Artística.

Nas atividades desenvolvidas pela professora de Educação Artística, não há uma metodologia adequada ao trabalho no campo das artes.

O componente curricular inclui três áreas, a saber: Artes Cênicas, Artes Plásticas e Arte Musical. Essas áreas não são desenvolvidas a contento nas aulas que ficam por conta da geometria. Esse aspecto tem relação com a formação do professor, que se defende dizendo que não dá para a música, ou para o teatro e até mesmo para a pintura, para justificar o ensino de geometria no espaço das atividades de Educação Artística.

As aulas observadas tendem para o estilo "laissez-faire" e mais uma vez constatou-se a falta de uma participação mais ativa do professor através de explicações, ensino de técnicas, postura de voz, trabalhos artesanais e manuais, enfim, de aspectos que auxiliem o desenvolvimento do gosto pelas artes.

As aulas de desenho livre, constantes na prática da professora em tese, também não são orientadas adequadamente quanto a aspectos estéticos, nem quanto à criatividade pela utilização de linhas e traçados, e nem mesmo noções básicas de perspectiva. As aulas não deixam claros seus objetivos, pois a professora passa de uma ordem para outra, sendo conduzida muito mais pelos alunos do que por ela própria.

O fato de o componente ser tratado em forma de atividade nessa série passa para o aluno a idéia de que o importante nesse componente é a frequência e não a aprendizagem, sendo essa idéia reforçada muitas vezes pelo próprio professor. Essa idéia toma consistência e condiciona o professor e o aluno, que acabam aceitando essa premissa como verdadeira, acomodando-se a uma rotina maçante, e geradora de insatisfação de ambas as partes, prejudicando o desenvolvimento de talentos nessa área.



XI. DISCUSSÃO

As observações realizadas nas classes e a análise dos dados coletados nas entrevistas com os sujeitos evidenciaram uma teia de relações entre as pessoas da comunidade escolar, nem sempre declarada ou entendida por aqueles que não vivem o seu dia a dia, e até por muitos que vivem o cotidiano da escola.

Os problemas que explodem na escola, em específico na sala de aula, não serão solucionados sem decisões cujo âmbito excede os seus limites. Enquanto as decisões não acontecem, as escolas tentam resolver os problemas criados fora dela, utilizando os recursos tanto humanos como materiais de que dispõem. Dentro das limitações próprias do estudo e das revelações por ele oferecidas, vislumbramos algumas possibilidades que acreditamos possam oferecer maior dinamização do sistema escolar e minimização de prejuízos para seus usuários. Quebrando o paradigma existente, tentamos romper algumas amarras criadas pela própria legislação vigente.

Um dos aspectos está ligado ao conceito de ano e de série. Por que a série tem que estar relacionada com o ano civil? Esse aspecto constitui-se em uma das amarras, que já tivemos oportunidade de mencionar anteriormente.

A barreira do ano poderia ser derrubada pela compreensão da série relacionada com o período escolar que o aluno precisa para atingir o ponto base que o torna apto ou capacitado para ingressar no período seguinte, ou, se quisermos conservar o termo, na "série" seguinte.

Uma nova compreensão do conceito de ano e de série traria ao sistema uma dinamização maior, com economia de tempo para os alunos com ritmo mais rápido e maior disponibilidade de tempo e com a possibilidade de atendimento específico a alunos com outros ritmos de desenvolvimento. Cabe aqui discutir a questão do ritmo e da competência do professor pois, raramente um professor consegue atingir todos os alunos na sala de aula, com seu ensino. Às vezes, o ritmo do aluno depende do ritmo do professor, que também é variável. Dentro dessa perspectiva, alunos não atingidos e que não conseguem aprender com determinado professor por "n" fatores, poderiam cair em ritmos mais demorados em consequência da própria forma de trabalho do professor. É importante que as experiências na escola ocorram de forma diversificada e que a aprendizagem seja facilitada pela variedade de contato com professores da mesma área de conhecimento. Entraves relacionados ao aspecto didático e metodológico dos docentes colocam em risco o processo de aprendizagem dos alunos.

Pode-se pressupor, então, que alguns alunos estariam destinados ao fracasso se permanecessem com o mesmo professor por muito tempo pelo desencontro do seu desenvolvimento com a forma de trabalho do professor.

O problema se agrava quando tomamos por base o processo avaliatório utilizado por boa parte dos professores, que se aproxima mais do controle comportamental do que da avaliação do aproveitamento global do aluno.

Quando se trata de comportamento cognitivo, as coisas não ocorrem de modo homogêneo, pela característica de inventividade e criatividade próprias do ser inteligente. Se de um lado há professores que valorizam esses atributos, de outro, existem aqueles que não os valorizam.

A avaliação com função classificatória constitui-se na grande vilã ao estrangular o sistema e se transformar no grande obstáculo ao dinamismo do processo de ensino e de aprendizagem. Juntam-se ainda nesse particular as consequências psicológicas advindas de tal procedimento.

Uma das possibilidades seria a dinamização do processo ensino/aprendizagem pela utilização da função diagnóstica da avaliação, que coloca como essência a qualidade de ensino e, em segundo plano, as notas e conceitos. Assim, um aluno poderia fazer duas ou mais séries em um período ou precisar de dois ou mais períodos para fazer uma série (se optarmos pelo termo).

O primeiro caso já possui antecedentes, conforme disposições em deliberação e indicação do Conselho Estadual de Educação sobre a regularização das matrículas na 3ª série do curso de 1º grau no ano letivo de 1986 para alunos com um ano letivo de Ciclo Básico (Deliberação CEE. nº 14 e Indicação CEE. nº 06, de 17/09/86). A questão da seriação também teria que ser revista, tendo, como base, seus efeitos no atual sistema de ensino.

O paradigma cristalizado de que o curso de 1º Grau, por exemplo, tem que ser feito em oito anos e oito séries, no mínimo é bastante limitado, pois um aluno poderia fazer o primeiro grau em menos tempo, dependendo do seu próprio esforço e da competência do professor. A vantagem está em que esse aluno não se atrasaria em vista do lento desempenho de outros, que, segundo os professores, "não acompanham" a classe.

Essa possibilidade exige uma estrutura que leva em consideração o sujeito e o que ele representa em termos de aprendizagem, sem o artificialismo de notas e conceitos, que não retratam a realidade dos seus conhecimentos. Exige alterações constantes quanto à carga horária, pois determinados alunos precisam de maior e outros de menor tempo para aprofundar o domínio em determinados conhecimentos. Na realidade escolar, observa-se que os alunos estão dentro de uma mesma série, em momentos bem diferentes do desenvolvimento, por influência até mesmo do trabalho pedagógico dos professores, que também se encontram em momentos diferentes de sua prática docente. Isso significa que um está em um período em determinado componente e em outro período em outro.

Por exemplo, um estudante poderia estar na quinta série ou período em matemática e na sétima série ou período em Português. A série poderia continuar, mas não sob a medida do ano civil. Poderia ser concretizada a qualquer momento, não obrigando o estudante a cursar todos os componentes novamente, porque não atingiu o ponto base para prosseguimentos de estudo em um ou outro componente. A vantagem estaria na possibilidade de aprofundamento daquele componente em que já teve certo domínio no período seguinte. Essa possibilidade tem como avanço e como ponto essencial a convivência com um desenvolvimento que não conhece retrocesso, por constituir-se em processo.

Assim como o desenvolvimento é individualizado, e assim deve ser respeitado, o domínio e aprofundamento de conhecimentos são influenciados por essa individualidade que se firma pela socialização do indivíduo, i.e., as condições ambientais, os relacionamentos, as experiências, os grupos onde as pessoas participam, são os fundamentos para a sua individualização e sociabilidade. O conhecimento é um trabalho individual, dependendo o conhecer e o aprender do querer de cada um.

Outra questão a ser discutida é a da idade. As teorias de psicologia não determinam idades limites, mas idades padrão que representam a média para a maioria, não excluindo as exceções. Isso quer dizer que a maioria das crianças deveria ingressar na escola aos sete anos, o que não exclui a possibilidade da existência de crianças que poderiam fazê-lo antes ou depois.

A evolução das sociedades vem provocando um amadurecimento precoce nas crianças e jovens neste final de século. As crianças não brincam como no passado. A cultura infantil também vem sofrendo acréscimos a cada geração, abandonando formas lúdicas que eram bastante interessantes no passado. Não que elas tenham deixado de ser importantes, mas perderam espaço diante da inovação que afeta constantemente as diversões e os brinquedos infantis, que apelam mais para o esforço mental e menos para os movimentos físicos. Esse fator provoca reflexos na organização dos currículos escolares, exigindo renovações que atendam aos reclamos da modernidade e da sociedade. Materiais didáticos tidos como importantes até pouco tempo já não exercem a menor atração, requerendo do professor uma grande dose de criatividade em suas aulas e busca de novos materiais alternativos que contribuam para a maior eficiência e eficácia do ensino.

As mudanças exigidas, não por decisões políticas, mas por uma imposição tecnológica, indicam para uma educação com objetivos cuja ênfase não está na simples transmissão de informações, pois desta, a tecnologia se encarrega e com sucesso. A educação terá que trilhar por caminhos mais abertos, onde a criação se constituirá no produto genuíno da inteligência, e terá como meta a ocupação do homem com atividades bastante diferentes das que ele tem hoje, pela ampliação de espaços graças à utilização dos avanços tecnológicos.

Depreende-se, então, que a revisão com relação à idade de egressos ao ensino de primeiro grau está por merecer a devida atenção. As bonecas de louça estão sendo substituídas por bonecas de verdade bem mais cedo e experiências que eram normais aos sete ou doze anos já não são tão normais nessas idades atualmente.

Nesse aspecto, a televisão e a informática têm contribuído com a área das telecomunicações, acelerando o processo de desenvolvimento das pessoas. Por outro lado o aprofundamento em estudos, teorias e pesquisas no campo educacional vem demonstrando que o desenvolvimento e a aprendizagem podem ser acelerados a partir de condições favoráveis e metodologias modernas.

A reflexão sobre esses fatos indicam para o início da escolaridade mais cedo e não necessariamente aos sete anos, pois muitas crianças já têm em casa, por um processo natural, as bases para um processo de ensino/aprendizagem bem sucedido.

A convivência com os professores e a vivência diária com a realidade escolar demonstraram aspectos interessantes quanto à recuperação feita pela escola. Há, no sistema atual, com base na legislação em vigor (Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971), um sistema de recuperação onde o aluno deve ser recuperado durante o processo (recuperação paralela), e de recuperação implícita, utilizada em alguns casos para regulamentação de vida escolar de estudantes. As observações e declarações de professores sobre o assunto

revelaram que a recuperação paralela normalmente não ocorre, pois não existem espaços para sua realização, transformando-a em um equívoco. Nos casos em que essa recuperação ocorre, ela se faz em benefício de uns (que não vão bem) em detrimento de outros (os que vão bem), pois parte das aulas é utilizada para o desenvolvimento de atividades de recuperação, prejudicando os demais que poderiam estar aprofundando ou construindo novos conhecimentos. Uma outra evidência foi a de que, para muitos professores assim como para muitos alunos, a recuperação se restringe em dar, ou em fazer, mais uma prova, não incluindo um trabalho dentro de técnicas ou metodologias diferentes, eficientes e eficazes, com os estudantes que não conseguiram construir seus conhecimentos a partir daquelas utilizadas na sala de aula pelo professor.

Esses dados já haviam sido também levantados em pesquisas que desenvolvemos anteriormente. Esses trabalhos, pelos resultados positivos obtidos, forneceram-nos as bases para sugerir alternativas onde muitos aspectos declarados e não executados poderiam sê-lo pela construção de uma estrutura capaz de oferecer as condições necessárias ao aprimoramento do trabalho escolar, em benefício da comunidade escolar.

Ao aliarmos nossas reflexões a alguns fundamentos teóricos do desenvolvimento cognitivo e à questão da qualidade como um dos desafios da educação nacional, temos que admitir a irracionalidade do atual sistema escolar, o desperdício de tempo na transmissão e construção de conhecimentos e a neutralização de inteligências, das quais o país não pode prescindir neste final de século. A questão da Variedade Requerida (VR) pelos alunos e a Variedade Oferecida (VO) pela instituição escolar pressupõe que a qualidade deve ocorrer em proporção direta às exigências da comunidade escolar, em específico, ao que as gerações adultas pretendem para as novas gerações.

Essa qualidade sofrerá variações conforme as pressões externas e internas da instituição. Segundo ALVIN TOFFLER (1985), para que uma organização mude, são necessárias três condições básicas:

- a. enormes pressões externas à organização pressionando para que ela mude;
- b. pessoas terrivelmente insatisfeitas dentro da organização;
- c. uma alternativa, um plano, um modelo, uma visão para a organização.

As duas primeiras condições estão presentes no momento atual, o que constitui um campo aberto para uma proposta de mudança (terceira condição) e propício para o desenvolvimento de uma cultura de Qualidade Possível.

As pressões externas estão presentes nas críticas que a sociedade vem tecendo em relação ao trabalho escolar. Mesmo não atingindo a profundidade necessária, os críticos revelam apenas um dos lados da questão.

A realidade vem mostrando, assim como os movimentos de classes, as insatisfações dos profissionais da educação, que estão a exigir decisões mais efetivas dos órgãos superiores. Fica clara a necessidade urgente de alternativas exequíveis para o sistema nacional de ensino.

Algumas reflexões de SILVA JÚNIOR (1990) contribuem para melhor compreendermos o que ocorre no ensino de 1º e 2º graus, sob as condições

sociais, políticas e culturais existentes, no país ao expressar-se da seguinte maneira:

“O que o cotidiano de nossas escolas públicas nos apresenta é a sua desfiguração como local de trabalho, uma vez que seus trabalhadores frequentemente distribuem sua jornada de trabalho por diferentes locais, reduzindo, conseqüentemente, seu tempo e permanência diária em cada local. Essa dispersão dos locais de trabalho, cujas razões de ser já estão fartamente apontadas e analisadas, implica desde logo a inviabilização de qualquer projeto organizacional ou político-pedagógico” (SILVA JÚNIOR, 1990, p.17)

Ao tratar da questão da dissociação da Jornada de trabalho e do local de trabalho dos professores das escolas públicas do Estado de São Paulo, em sua tese de livre-docência, o mesmo autor ao comparar a jornada de trabalho docente e a do conjunto de trabalhadores, explica que, nas últimas décadas, elas percorreram caminho inverso, pois,

“Enquanto o movimento interno de produção capitalista determinou e registrou historicamente a progressiva redução da jornada diária e semanal, a história recente de nosso sistema escolar registrava de forma crescente a perda do vínculo entre o professor - o trabalhador - e a unidade escolar (o local de trabalho), a multiplicação das horas de trabalho e a degradação da própria formação profissional.”

(SILVA JÚNIOR, 1991, p. 19)

Uma outra reflexão pertinente situa-se na questão das interrupções nos graus de ensino. De forma grosseira, se somarmos as interrupções durante o ano letivo, chegaremos a um número aproximado de quarenta entre avaliações bimestrais, mensais, semanais e até diárias, sem considerar feriados, férias e outros fatores eventuais como greves, paralisações, falta de alunos, de professores, em apenas um ano de escolaridade. Para melhor clareza, elaboramos o Quadro nº 11, mostrando alguns pontos de interrupção que contribuem para a fragmentação de conteúdos e desconcentração de atenção dos sujeitos. Essas interrupções se confundem com a avaliação contínua, cuja essência não pressupõe provas ou outros instrumentos avaliatórios com a finalidade de mostrar o fracasso dos alunos (não raro utilizados), mas sim um trabalho de observação constante por parte do professor, que deve estar atento aos momentos de conflitos conceituais, necessários à construção de qualquer conhecimento ou aprendizagem novos. Essas observações mostram ao professor bem informado o momento certo de efetuar uma avaliação instrumental com grandes chances de sucesso. Há que se refletir sobre o processo de avaliação, de forma que o mesmo não seja construído sobre as falhas e ineficiências do processo, por suas conseqüências psicológicas negativas. Por exemplo, é preciso que as avaliações sejam elaboradas e os resultados obtidos sejam uma confirmação do que os alunos sabem e indicação do que ainda precisa ser trabalhado e não como instrumento que somente ressalte deficiências do aluno ou o que ele ainda não aprendeu. A avaliação não deve ser colocada na mão do professor como uma arma no momento de sua elaboração.

O resultado positivo de uma avaliação é altamente reforçador para qualquer estudante, contribuindo para sua auto-estima também de forma positiva. O professor pode decidir a aprovação ou retenção do estudante pela forma como



Quadro nº 11

BARREIRAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

X X X X X X X

		* *		* *		* *		* * *							
CBI	CDC	3a	4a	5a	6a	7a	8a	10	20	30	40	10	20	30	
		#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
		10						20				30			

X - BARREIRAS ENTRE GRAUS DE ENSINO

X - BARREIRAS DENTRO DE CADA GRAU DE ENSINO

* - BARREIRAS ENTRE AS SÉRIES

- BARREIRAS DENTRO DE CADA SÉRIE

CONTINUIDADE DE DESENVOLVIMENTO - Jean Piaget

Caráter seqüencial dos estágios de desenvolvimento

—————> Reação circular *lelelelelele*

O processo adaptativo: Assimilação e Acomodação

IRREVERSIBILIDADE

elabora o instrumento de avaliação. Se optar pelo que o aluno não sabe no momento da avaliação, estará optando pela sua reprovação e vice versa.

A avaliação do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem estão numa relação e dinamismo constantes. Essa relação precisa ser compreendida pelos professores para que os conflitos conceituais sejam bem resolvidos, não havendo cortes prejudiciais ao desenvolvimento das pessoas, causadores de frustrações.

É oportuno ressaltar que a avaliação não se restringe ao processo ensino/aprendizagem, mas se estende a todos os níveis da instituição, incluindo também os professores, diretores e funcionários.

A avaliação deve necessariamente se fazer de forma constante e durante todo o processo para possibilitar a superação das dificuldades e do desperdício que tem se revelado pelos índices de repetência e evasão.

A criação de uma estrutura que possibilite a superação desse desperdício poderia incluir um Centro de Aceleração de Desenvolvimento e de Domínio de Conteúdos Programados no currículo escolar, funcionando durante todo o processo escolar. Nessa estrutura, o estudante teria um local para recuperar-se "in processo", tornando a "recuperação paralela" uma realidade e uma prática, pois, até o momento, ela apenas ocorre em nível teórico. Isso requer por parte da comunidade, o desenvolvimento de uma cultura da qualidade, que se constitui em processo lento por exigir mudança de postura, envolvimento e compromisso de todos os elementos participantes do processo educacional. Pressupõe a interiorização de conceitos que têm um sentido de sucesso e não de fracasso aos alunos, pais e sociedade, que utilizam dos serviços requeridos pela sociedade e oferecidos pela instituição escolar.

Assim, a qualidade só é possível com pessoas e lideranças. Além de exigir mudanças na forma de pensar e de agir, a qualidade depende da mobilização de pessoas para a importância da mudança. Mobilização que tem que ser *top-down*, ou seja, do líder à base, de forma a atingir todos os segmentos da instituição.

As propostas recentes de mudanças têm buscado formas complexas de solução para problemas simples. Elas têm colocado pontos periféricos como centrais, deixando de atacar o essencial. Em alguns casos, as mudanças propostas feitas aleatoriamente poderiam encontrar respostas dentro da própria legislação. Por exemplo, a designação de coordenadores, sem concurso, que, em geral, vem tirando professores competentes da sala de aula para esse exercício, feita recentemente, poderia ter sido conduzida de forma diferente, pois um exército de pedagogos desempregados espera por uma oportunidade legal (Lei Complementar Nº 444 de 27 de dezembro de 1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Republicada em 31/12/85, Artigo 5º, Inciso II, alínea "a" e "b") e poderia ter respondido satisfatoriamente a essa situação.

No lugar dos professores competentes são selecionados professores nem sempre com a mesma competência dos professores que saem, e o professor que saiu da sala de aula para ocupar a função de coordenador, sem a formação específica necessária, não é garantia de competência nessa nova função, faltando - lhe conhecimentos indispensáveis para um bom desempenho.

Uma escola que nunca teve coordenador passa, de repente, a ter oito ou nove coordenadores de uma só vez, e os cargos de carreira previstos na Lei Complementar nº 444/85, de Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional são esquecidos (esses cargos não têm sido objeto de concursos públicos). Uma decisão que privilegia algumas escolas em detrimento de outras não se constitui como democrática, prejudicando instituições que já vêm sofrendo toda ordem de carências. Os critérios colocados acabaram beneficiando as escolas com melhores condições, excluindo as já excluídas pelo próprio sistema social existente.

O princípio de igualdade é desrespeitado, desembocando na discriminação de profissionais com a mesma formação, valorizando o trabalho de profissionais admitidos em caráter temporário e desvalorizando os efetivos que já passaram por um concurso público, no mínimo. Em consequência a discriminação atinge as escolas e as comunidades onde as mesmas estão localizadas, quando o imposto é recolhido de todos da mesma forma.

O desvio de funções é outra realidade que distorce a qualidade dos serviços oferecidos, que são um direito de todo cidadão.

Considera-se SERVIÇO,

"toda ação executada por uma pessoa em benefício de outra, executada no momento adequado às necessidades do cliente e na interação direta com o cliente, é sempre um benefício para alguém e permite a identificação imediata de um erro, o comportamento de quem o executa, não podendo ser substituído, nem antecipado ou estocado, não permite trocas e é qualificado por meio do trabalho humano, conjugado com processos de melhoria; é avaliado pela satisfação do cliente." (Fonte: elaborado a partir do artigo de J. de Oliveira Jr. - "Gestão da Qualidade em serviços e produtos". IN: Revista Parceria em Qualidade, Out/Nov. de 1992, p.12)

A hierarquia desaparece, criando conflitos difíceis de serem entendidos por legisladores de gabinete, cujo desconhecimento da realidade e consequências provocadas por suas decisões, demonstram falta de planejamento, organização e controle.

A questão da disciplina é também fundamental, pois há uma concentração necessária, facilitadora do processo ensino/aprendizagem, tanto por parte do estudante como do professor (motivação) que se constitui em um dos agentes facilitadores do desenvolvimento cognitivo das pessoas. A observação e reflexão são fatores essenciais no processo de desenvolvimento intelectual.

Além das interrupções já discutidas, constatamos nas observações uma rotina escolar fragmentadora de informações e conteúdos (no momento da aula propriamente dita) que dificulta a aprendizagem dos sujeitos pela descontinuidade e quebra de sequência.

A fragmentação consequente muitas vezes da indisciplina na sala de aula e outros fatores (professor interrompe explicações para chamar a atenção dos alunos, fala de outras coisas, pára para atender à porta) dificultam a concentração e um nível ótimo de tensão (motivação), fatores importantes no processo de ensino e de aprendizagem. A dispersão como consequência da fragmentação desvia a reflexão, tendo como resultado conteúdos desenvolvidos de forma superficial, sem o aprofundamento necessário para um bom desempenho escolar. Esse aspecto pode ser constatado através de registros de observações de aulas,

anexados a este estudo, dos quais destacamos uma aula relatada para ilustração do que acabamos de mencionar.

“SOCIEDADE AÇUCAREIRA”

Entra a nova professora de História. A professora é substituta. Está substituindo a professora que está substituindo a diretora que se encontra em férias. Ela sempre é chamada pela escola para substituições. A professora entra com uma “cara” muito brava e não cumprimenta os alunos. É ainda muito jovem e bonita. Diz que quer silêncio porque vai fazer a chamada. Alunos conversam. Nem escutam a professora. A professora começa a se irritar e grita que quer silêncio. Um aluno responde gritando: _ A professora pediu para não gritar.

Alguns alunos não estão interessados. A professora pede o caderno de história para um dos alunos. Parece mais uma guerra que aula. A professora não fala com os alunos. Nem mesmo chama os alunos pelo nome. _ Menino, fica quieto. Oh, menino, vira p'ra frente. Oh, vocês dois aí!

Pega o caderno do aluno e compara com o livro didático e começa a folheá-lo para ver onde parou.. Percebe-se que a aula não foi preparada. _ Se eu olhar e pegar um aluno conversando ou olhando para trás! _ Cadê o apagador? Acha o apagador e apaga a lousa. Os alunos continuam na mesma e nada acontece. As ameaças continuam. _ Quem quiser sair, saia agora. Um aluno se levanta. A professora diz: _ Qual é o seu número? Ele responde: _ Quem disse que eu vou sair? A professora continua, sem domínio nenhum sobre a classe. _ Senta aí ou vai sair. A professora tenta escrever na lousa. Um aluno pergunta o que é para fazer e ela responde: _ É para copiar. Ah é, pensei que era só para olhar. A professora fulmina o aluno com o olhar e diz: _ Isso vai cair na prova. Não tem acordo. A professora perde um bom tempo discutindo com os alunos. Enfim, começa a escrever na lousa.

“SOCIEDADE AÇUCAREIRA”

Professora grita: _ Se eu passar e vocês não estiverem copiando, vou marcar na caderneta. _ Vocês pensam que a prova vai ser fácil? Vocês vão ver? Depois não vão reclamar. Um aluno pergunta: _ Professora, que dia vai ser a prova? Professora responde: _ Não sei. O aluno retruca: _ Eu também não sei e quero saber. Professora continua o que começou a escrever na lousa.

A sociedade açucareira era a sociedade formada por pessoas que viviam

Pára de novo: _ Vamos parar de palhaçada?

nas regiões produtoras de cana de açúcar, nos engenhos. A primeira coisa que se pode dizer sobre essa sociedade é que era uma sociedade agrária, rural, uma sociedade que vivia da exploração da terra.

Alunos estão mais quietos. A penas um ainda continua destoando da classe. Ele canta, faz perguntas aos colegas, sendo as mesmas respondidas em coro por todos.

Nessa pequena sociedade fechada que era o engenho, havia dois grupos mais importantes, o grupo

Duas meninas estudam Geografia para a maratona que será na aula seguinte. Uma toma a lição da outra. Professora chama a atenção.

da casa grande, habitação do senhor de engenho,

Um aluno reclama que o colega não o deixa fazer a lição. O aluno diz que o seu caderno sumiu. A professora explode: _ Quem pegou o caderno desse rapaz devolve! Devolve agora!

e o grupo da senzala, moradia dos escravos.

A classe já está inquieta de novo. As vésperas de nova guerra. Ei rapazinho, senta aí, vai! Apesar de jovem, a professora fica com uma cara amarrada e brava o tempo todo. Não dá um só sorriso. Volta-se e diz para um dos alunos: _ O seu próximo lugar vai ser lá fora, falar com a diretora. Um aluno chama a atenção da professora sobre a palavra Habitação (professora escreveu errado). A professora não gosta. Vira-se para a classe: _ Por que começaram o barulho de novo?

Dois grupos totalmente diferentes, mas que se relacionavam entre si: os escravos trabalhando para o senhor, e este controlando e dominando os escravos.

Professora continua copiando o texto do livro na lousa e os alunos da lousa no caderno. _ Ó menino, não falei para você sentar. Continua...

Em meio a esses dois mundos viviam alguns trabalhadores livres. A casa grande era uma constru

A professora quer que os alunos fiquem sentados. É difícil. _ Ei, você aí, em pé outra vez, moleque.

ção enorme, com grandes salas, números (em vez de numerosos) quartos, acomodações confortáveis, mansão

Ah! mas ele tá pedindo. Tá pedindo! Será que vocês não vão ficar quietos? Não adianta ser amigo de vocês. Vocês querem ser tratados com ferrão. Os alunos respondem em coro: _ Ferrão? As meninas não fazem muito barulho. Copiam e quando falam, falam baixo. Não chegam a incomodar.

térrea ou sobrado, a casa grande tinha sempre um estilo emponente e geralmente era construída

Interrompe de novo. _ Menino, senta naquela carteira. Na verdade, o menino que ela pediu que trocasse de carteira não é o que está incomodando, e sim o colega. A professora foi injusta.

num lugar central e um pouco elevado da propriedade.

Professora não domina. Pega então a caderneta (Diário de Classe) e anota o número de alguns alunos. Está nervosa e grita: _ Pára de gritar, menino! Ela não percebe que também está gritando e ameaçando, mas não cumpre as ameaças. Um menino bate no rosto de uma menina. Os demais meninos da classe se voltam contra o colega. _ Onde já se viu bater em mulher, cara.

A professora está descontrolada. Chega perto do menino e diz: _ Qual é o seu nome, menino? E continua: _ Não pensa que vai ser uma prova só para a classe não. Vocês vão ver? _ Senta aí! Cata sua boca! O aluno retruca: Cata meu caderno e ainda levo.

A professora grita, perde o controle. Não consegue falar normalmente. Fica o tempo todo gritando com os alunos, e volta para a lousa.

de onde se poderia ter uma visão das demais construções.

-Ô moleque, como você chama? P'ra fora! Vai p'ra fora! Já te falei. Os alunos não a respeitam. O aluno sai. A professora não consegue se conter e bate a porta assim que o aluno sai. Começa a falar sobre a prova. Que dia ela marcou para vocês? A aula está no fim. Resumiu-se em uma cópia do texto. A briga continua entre professora e alunos. _ Vocês vão aprender a agir como gente. Eu não vou explicar essa matéria hoje. Não vou explicar até vocês não aprenderem a ter respeito. Começa a ditar: _ O que, professora? É ditado?

.O que você entendeu sobre a sociedade açucareira, sobre os senhores e os escravos?

_ Como? Se a professora não explicou? Professora faz de conta que não ouve e continua:

.Estabeleçam as principais diferenças e a relação entre elas.

_ Tem que agir como doido aqui na sala, diz a professora. _ Não há possibilidade de se entender mesmo "o que" a professora quer. _ Não vou explicar a matéria. Só vou explicar a matéria quando eu entrar nesta classe e vocês estiverem quietos. Uma aluna diz: _ Não entendi nada.

A aula termina! Parece que houve um alívio tanto para a professora como para os alunos. Somente agora a professora percebe que esteve em sua classe e assistiu à sua "aula". Ela se aproxima e pergunta: _ Você estava aí? Digo que sim. _ Você está fazendo estágio? Respondo: _ Não! Estou fazendo uma pesquisa. Ela responde: _ Ah bom.

O registro dessa aula ilustra o ambiente improdutivo criado no momento do processo ensino/aprendizagem, da transmissão de conhecimentos (se é que se pode falar em transmissão) e da construção do conhecimento. Mostra o desperdício, a fragmentação, interrupção e outros aspectos merecedores de uma

análise melhor e mais aprofundada para nossa compreensão dos grandes problemas enfrentados pela educação brasileira.

O tempo da aula foi consumido com discussões improdutivas, não sendo discutido o essencial da aula, no caso, "Sociedade Açucareira".

A ilustração comprova dados fornecidos nas entrevistas pelos sujeitos no que se refere às explicações. Outros registros que podem ser vistos nos relatos das observações das aulas deste estudo reforçam a posição de que o professor explica pouco (quando explica) e exige muito. Em muitos casos os alunos ficam numa posição de que já sabem tudo, pelo comportamento do professor de não se dispor a dar explicações mais minuciosas, inclusive com relação as tarefas que solicita dos alunos. As observações mostraram que quando o professor explica a matéria, a disciplina melhora, principalmente quando a aula é interessante e o professor solicita a participação dos alunos.

Outro aspecto que atraiu nossa atenção foi o de que quando o aluno começa a entender um assunto qualquer que seja, ele se interessa. A não compreensão inicial e cobrança antecedendo essa compreensão provoca o desinteresse e a crença por parte do aluno de que ele não é capaz. Essas colocações reportam-nos à questão da importância da avaliação (já bastante discutida anteriormente) e de que a sua utilização pode provocar motivação ou desestímulo aos estudantes, determinando seu fracasso ou sucesso (Reação Circular no processo de construção do conhecimento).

A escalada iniciada e que se estende por todo o processo e período de escolaridade deve conter momentos de desequilíbrios que possibilitem a provocação de desafios e crescimento, constituindo-se em momentos de satisfação pelo sucesso obtido e não em interrupções frustradoras e reforçadoras de desestímulos que conduzem à evasão e retenção escolar. Ao contrário, a criação de um clima de provocação deve se constituir em um momento gerador de impulsos cognitivos que revitalizam a energia, dentro de uma visão ausubeliana. Isso, não conseguimos sentir em nossas observações, estando muito presentes ainda a vergonha, as punições, ameaças que nem sempre declaradas, acabam por conduzir as ações e comportamentos no ambiente escolar.

Pelas observações e por tudo que pudemos inferir em nossos estudos, a dedução lógica que podemos tirar é a de que a avaliação da forma como se realiza deve dar lugar a atividades mais interessantes. Ela não cumpre os objetivos previstos, pelo contrário, serve de obstáculo e barreira, constituindo-se em um dos pontos traumáticos do sistema, assim como na frustração de crianças que nem bem iniciaram seu projeto de vida. É somente a partir de ações positivas que a escola pode interromper o fluxo de descontinuidades e insatisfações que se alimentam reciprocamente no seu dia-a-dia, abrindo, para a educação, caminhos condizentes com as exigências do milênio que se aproxima.

ALGUMAS REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

A quebra da continuidade no processo escolar causada pela divisão do ano escolar em bimestres, quando são realizadas “avaliações”, e dos cursos em séries anuais, quando são tomadas decisões em relação à continuidade dos estudos na série seguinte, caracteriza-se como cortes abruptos (interrupções arbitrárias), prováveis provocadores de evasão (bimestre) e repetência (série). As interrupções dentro da série e mesmo dentro do bimestre (Quadro nº 12) têm como consequência a fragmentação do conteúdo, que pode ser observada no registro e análise das aulas. A fragmentação dificulta a concentração e, portanto, o processo de aprendizagem, principalmente na série focalizada como objeto da pesquisa.

Pela determinação da série dentro do ano letivo, não raro, o estudante se obriga a cursar mais um ano a mesma série, as mesmas disciplinas, inclusive aquelas em que já obteve aprovação no ano anterior. Isto ocorre porque a maioria das escolas não adota o regime de dependência, previsto na própria legislação federal. O problema vem sendo minimizado com a Deliberação nº 03/91, mas não solucionado.

Há, então, atraso na apropriação de conhecimentos dessas disciplinas, em detrimento da disciplina que motivou, ou das disciplinas que motivaram a retenção.

As disciplinas merecedoras de aprovação poderiam estar sendo desenvolvidas em um nível mais aprofundado para maior aprendizagem do estudante. Há ainda o fator tempo que varia de aluno para aluno, com relação ao domínio dos conhecimentos básicos, podendo haver, com a dilatação do ano letivo (o que não ocorre em nenhuma escola da delegacia em questão) em um mês, dois, ou até menos, um aproveitamento no domínio desses conhecimentos pelo estudante, de forma que não precise cursar o ano todo novamente, continuando naturalmente os estudos (Centro de Aceleração do Desenvolvimento e de Domínio de Conteúdos Programados).

A disponibilidade de professores por área (ou disciplinas) para oferecer atendimento a esses casos durante todo o processo (prevenção) poderia ser uma alternativa de solução para o problema da repetência e evasão escolar, funcionando como medida preventiva.

Há também uma organização dificultadora do desenvolvimento do aluno quando as séries são colocadas em apenas um período, diurno e noturno, não possibilitando o processo de aceleração do desenvolvimento do aluno, a adoção do regime de dependência por disciplina e até mesmo de compensação de ausências em período diverso ao das aulas regulares.

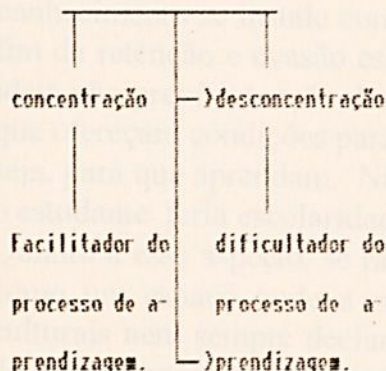
Com base nos dados e reflexões sobre o assunto, surge a idéia de uma organização e funcionamento em uma estrutura que poderia auxiliar as instituições na realização de um trabalho mais dinâmico, racional, econômico e produtivo, mostrando maior eficiência no processo e eficácia nos resultados. Essa idéia abre duas possibilidades. A primeira supõe a preservação da série não coincidente com o ano civil, podendo o aluno transitar livremente dentro dos períodos de ensino de acordo com o domínio dos conhecimentos previstos para os períodos. Isso significa que um estudante pode estar em períodos diferentes nos

**Quadro nº 12. Momentos de Avaliação (interrupções) na
prática docente (perigo).**

5ª SÉRIE									
PROVAS BIMESTRAIS	1º B		2º B		3º B		4º B		
PROVAS MENSAIS	1	2	1	2	1	2	1	2	
PROVAS SEMANAIS									

6ª SÉRIE									
PROVAS BIMESTRAIS	1º B		2º B		3º B		4º B		4
PROVAS MENSAIS	1	2	1	2	1	2	1	2	8
PROVAS SEMANAIS									32

a. Fragmentação: Questão Disciplinar



Número de INTERRUPÇÕES
não incluídos feriados
e outros.

b. Desenvolvimento cognitivo.

- I. Não compreensão do conceito.
- Conflito Conceitual - II. Flutuação conceitual.
- III. Compreensão do conceito.

diversos componentes curriculares. Outra possibilidade seria a de se acabar com a seriação de vez, o que frearia as interrupções hoje existentes em consequência de um grande número de avaliações. Essas possibilidades incluem a criação de um Centro de Aceleração do Desenvolvimento e de Aprendizagem de Conteúdos Programados, que colocaria na prática a recuperação hoje conhecida como recuperação paralela (não utilizada pelos docentes em sua forma correta). O estudante que tivesse defasagem em algum conteúdo durante as aulas normais teria, nesse centro, aulas, espaço e condições para a compreensão desses conteúdos, diminuindo-se o desperdício, evitando-se tomar o tempo destinado ao ensino de outros alunos na sala de aula. Funcionaria ainda como Centro Avançado de Ensino, para os que estivessem além do que se desenvolve nas salas de aulas do ensino regular. Seria um espaço aberto para atender os dois extremos: os que estão além e os que estão aquém. O Centro funcionaria como um laboratório, não trazendo o ranço de que só alunos de aproveitamento insatisfatório seriam seus freqüentadores, mas todos os que, de uma forma ou de outra, tivessem necessidade de orientação nos vários ramos do conhecimento.

A idéia inclui um sistema onde a idade dos estudantes não é colocada como obstáculo para o ingresso e término do Curso, havendo uma maior flexibilidade, pois sabe-se que, dependendo do ambiente, do método utilizado e da competência do professor, a criança pode antecipar ou retardar o processo formal de aprendizagem (São comuns casos de crianças que são alfabetizadas antes dos sete e até dos seis anos de idade).

A maior flexibilidade na organização e funcionamento do ensino e a adoção de um sistema de avaliação "in processo", com mecanismos voltados para a qualidade (aspectos relevantes de cada componente curricular), onde o conhecimento se instale como o foco principal, seria um caminho viável para o fim da retenção e evasão escolares e compatível com a avaliação diagnóstica. A idéia não prevê retenção de estudantes e insiste na abertura de espaço ou espaços que ofereçam condições para que os estudantes construam seus conhecimentos, ou seja, para que aprendam. Não há previsão de retenção nesse sistema: no mínimo, o estudante teria escolaridade, ficando a cargo da sociedade a sua avaliação final. Quanto a esse aspecto, se raciocinarmos em termos reais, a escola seria colocada como um espaço onde a sociedade busca conhecimentos científicos e sócio-culturais nem sempre declarados na "escola da vida". Coloca-se como detentora de conhecimentos e responsável pela sua mediação através de profissionais preparados e credenciados para isso (os educadores). Vygotsky colocou a figura do mediador como necessária para acelerar o desenvolvimento das pessoas a partir do conhecimento espontâneo, já colocado por Piaget como inerente a todas as pessoas, embasando sua teoria de que cada indivíduo poderia construir seu próprio conhecimento a partir das condições oferecidas pelo ambiente. Ao valorizar o aspecto biológico e aceitar a importância da maturação para a aprendizagem partia do pressuposto de que a aprendizagem dependia do desenvolvimento, contrariando o pressuposto colocado por Vygotsky. O conhecimento científico existe no ambiente e pode ser desenvolvido espontaneamente pelos indivíduos (Piaget), mas isso demanda tempo podendo o mesmo ser diminuído através do mediador, cuja função é a de oferecer as condições para a aprendizagem que, por sua vez, irá acelerar o desenvolvimento

(Vygotsky). Há como que um encontro entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico. Enquanto a direção do primeiro é ascendente, a do segundo é descendente, caracterizando-se esse percurso em um momento de transição, onde ocorrem os conflitos conceituais (desequilíbrios) que favorecem a apropriação dos conhecimentos pelo próprio sujeito. Esse processo de ir e vir não possibilita retrocessos, mas avanços que por um processo de assimilação e acomodação constantes possibilita adaptações a situações cada vez mais complexas. Essas adaptações resultantes da solução de conflitos e do reequilíbrio depois do enfrentamento de desafios caracterizam-se como aprendizagens que permanecem nas estruturas cognitivas dos sujeitos até que novos conflitos e desequilíbrios voltem a ocorrer. Pode-se então deduzir que o mediador ideal será aquele elemento provocador de conflitos e desequilíbrios capazes de serem resolvidos pelo esforço do sujeito (motivação), que só será dispendido se o mesmo sentir necessidade de superá-los.

A adoção do construtivismo pelo professor exige dele uma postura de encaramento dos obstáculos como fatores de crescimento e não de estabilização e retrocesso. Dentro dessa perspectiva, associando-se a idéia de que os fracassos são neutralizadores de novos empreendimentos, o professor deverá lidar com os desafios com muito cuidado para que o estudante, se sinta capaz de resolvê-los (dosagem de conteúdos) para que os resultados positivos sirvam de impulsos cognitivos para outros enfrentamentos.

A tendência pedagógica adotada pelo professor indica seu procedimento com relação a avaliação, cuja sutileza está em interiorizá-la e levar os estudantes a interiorizá-la também, como uma atividade auxiliar e colaboradora para a criação e aceitação de novos desafios.

As possibilidades aqui colocadas (Quadro nº 13) orientam-se para esse perfil processual que evita obstáculos intransponíveis provocadores de menções e notas baixas, de reprovação e expulsão de estudantes. Orientam-se para um perfil de análise de aprendizagem constante, de correção de falhas, de pesquisa-ação tanto por parte do estudante como do professor. A disposição para percorrer esse caminho exige todo um processo de construção, de superação de obstáculos, de enfrentamento, pois constitui-se em um desafio para o educador que já tem cristalizado um procedimento cuja rotina dura décadas. A aceitação de novos paradigmas é difícil, mas somente essa aceitação poderá transformar o quadro existente e revertê-lo de forma a atender as exigências da tecnologia avançada e modernidade que se avizinham neste final de século e início de milênio. Modernidade que não pode excluir futuros cidadãos das escolas, que em muitos casos, com superadas e retrógradas estratégias deixam à vista sua ineficiência e, como herança, o desfecho da repetência e evasão escolar.

QUADRO Nº 13

FLEXIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

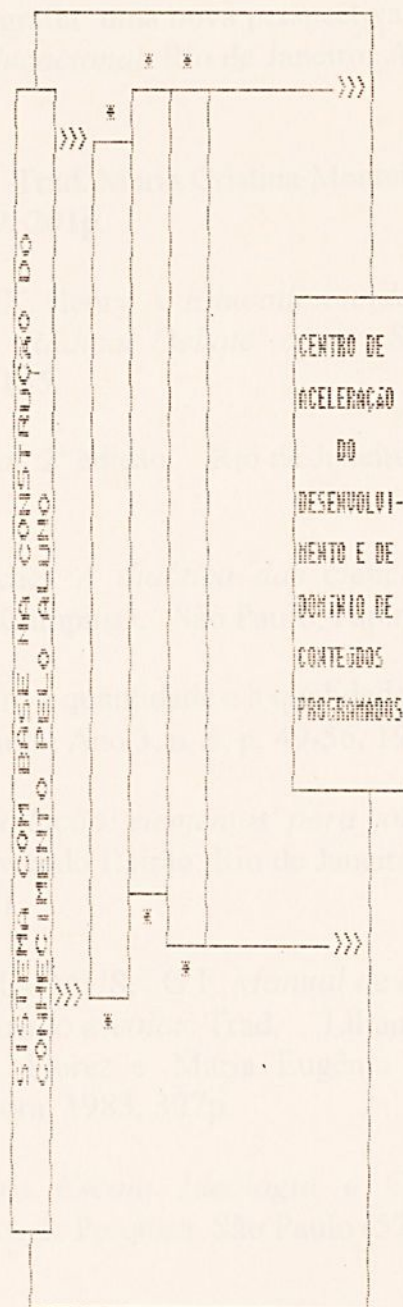
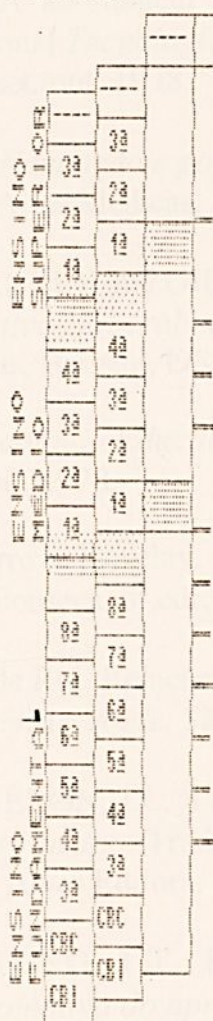
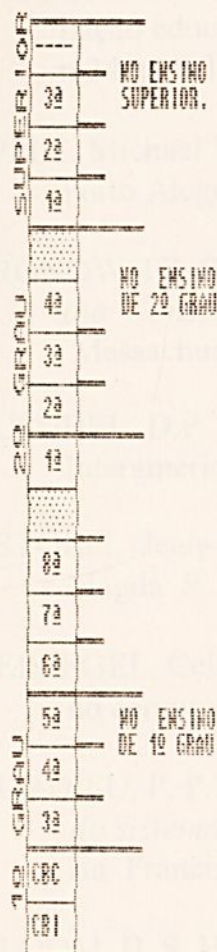
SISTEMA
ATUAL

SISTEMA
PROPOSTO
(1)

SISTEMA
PROPOSTO
(2)

PÓS-GRADUAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO



* Flexibilidade

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ANDRÉ, Marli. Avaliação em educação: quantitativa ou qualitativa. In: PPGED/UFES. *Avaliação Educacional: necessidades e tendências*. Vitória: PPGE/UFES, 1984.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A abordagem etnografia: uma nova perspectiva na avaliação educacional. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: ABT, v.7, n.24, p. 9-12, set./out. 1978.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 201p.
- ARONOWITZ, STANLEY and GIROUX, Henry A. *Education under Siege, the Conservative Liberal and Radical Debate over Schooling* Massachusetts, Bergeni, 1985, p.145.
- AUSUBEL, D.P. *Psicologia Educacional*, 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1.978.
- ASTOLFI, Jean-Pierre & Develay, Michel. *A didática das ciências*. Trad. Magda S. S. Fonseca. 3ª edição. Campinas, São Paulo, Papirus, 1994.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Revista Ande*. São Paulo, Ano 3. n. 6, p. 49-56, 1983.
- BORDIEU, P, PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para um teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1970.
- BLOOM, B. S. HASTING, J. T. E MADAUS, G.F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Trad. Lilian Rochlitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Florez e Maria Eugênia Vanzelini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983, 307p.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. *Cultura, Escola. Ideologia e Cognição: continuando um debate*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (57): 78-85, maio/1986.
- COLL, César. As contribuições da psicologia para a educação: Teoria genética e. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de textos de psicologia: psicologia da educação*. HEM/CEFAM. São Paulo: SE/CENP, 1991.



- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 4ª edição. Campinas São Paulo: Papirus, 1994 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- DAMKER, Hugo & DAMKER, Hilda R. Planejamento participativo nas escolas: retomando aspectos essenciais. *Revista da Educação*, Brasília, v.19, n.75, abril/junho, 1990.
- D'ANTOLA, Arlete R. *A observação na avaliação escolar: um estudo experimental*. Tese de doutorado. Rio Claro, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1.983.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1.987, 78p.
- DINIZ, T. *Sistema de avaliação e aprendizagem*. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1.982.
- DOMINGUES, José Luis. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v.67, n.156, p. 512-566, mai/ago. 1.986.
- FARIA, Wilson de. *Aprendizagem e Planejamento de Ensino*. São Paulo: Editora Ática, Série Fundamentos, 35, 1989.
- _____. Teorias de Ensino: definição de um espaço na área didático-pedagógica. *Tecnologia Educacional*, n. 62, 1985.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.74, p. 63-67, ago. 1990 (a).
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação (diálogos)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1.982. v.1, 132p.
- FREITAG, Bárbara. Piagetianos brasileiros em desacordo? contribuição para um debate. *Cadernos de Pesquisa* (53): 33-44, maio 1985.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo Ática S.A., 1987.
- GATTI, Bernadete Angelina. A reprovação na 1ª série do 1º Grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, nº 38, 1981.

- GEERTZ, Clifford. *Descrição densa: desde uma teoria interpretativa das culturas. A interpretação das culturas*. México: Gedisa (mimeografado).
- GIMENO, José S. El curriculum avaluado In: *El curriculum: una reflexion sobre la practica*. Madrid: Ediciones Morato, 1988.
- GIROUX, Henry A. *Teoria Critica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. *Escola critica e politica cultural*. 2º Edição. Trad. Dagmar, M. L. Z. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988 (Coleção Polêmica de Nosso Tempo), 104p
- _____. *Escola critica e politica cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GROUNLUND, N.E. *Elaboração de testes para o ensino*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- HAMMERLEY e ATKINSON. *O que é etnografia? Etnografia: princípios em prática*. Londres: Tavistock, 1983.(mimeografado).
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: Mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 4ª Edição. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1.992, 128p.
- _____. *Avaliação e construção do conhecimento Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.53-58, jul/dez/1991.
- KAMII, Constance. *Aritmética: Novas perspectivas: implicações da teoria de Piaget*. Tradução: Marcelo Cestari T. Lellis, Marta Rabioglio e José de Oliveira. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- LATAILLE, Yves de. Transmissão e construção do conhecimento. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Pedagógicas. *A criança e o conhecimento: retomando a proposta do ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia critico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.

- LOFFREDI, Laís Esteves. *Paradigma de orientação educacional: baseado no modelo de relação -de-ajuda de Carkhuff*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- LÜDKE, Hemengarda. *O processo de avaliação dentro da escola*. Relatório final de pesquisa. Apoio INEP/FINEP/CNPq. Rio de Janeiro, 1989.
- LÜDKE, Hemengarda & MEDIANO, Zélia (coords). *Avaliação na escola de 1º Grau: uma análise sociológica*. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Prática Docente e Avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v.20, n.101, p.82-93, jul/ago/1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Ande*. n. 10, p.47-51 e n. 11, p. 47-49, 1986.
- MACEDO, Lino de. Para uma aplicação pedagógica da obra de Piaget: algumas considerações. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (61): 68- 71, maio/1987.
- MANZANO, E. Uma experiência de recuperação de alunos com aproveitamento insuficiente, em escola carente. *Pedagogia 3*, n.3, 2º semestre, p.15-34, 1979.
- MAC DONALD, James B. Curriculum and human interests. In: PINAR, William F. *Curriculum Theorizing* apud DOMINGUES, José Luis (1985), p.353.
- MAGER, Robert. *Preparing objectives for programmed instruction*. Califórnia: Fearin Publishers, 1.962.
- MARTINS, Joel. Modelo de Planejamento curricular. apud Walter E. Garcia (org.). *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. Rio de Janeiro, Mc Graw Hill do Brasil. 3ª edição, p.47, 1980.
- _____. Avaliação: seus meios e fins. *Educação e Avaliação*. São Paulo: Cortez e Critério de Avaliação, n.1, p. 84-95, jul/dez. 1980.



- MATOS, M.H. dos Santos. *Avaliação da aprendizagem na escola pública de 1º grau: da análise do discurso à análise da prática*. Unesp/S.P., 1993. Dissertação de Mestrado.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer de. *Provas objetivas: "técnicas de construção"*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- MEDIANO, Zélia Domingues. *Módulos instrucionais para medidas e avaliação na educação*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.
- MELLO Guiomar N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.
- MESSICK, Rosemary G., PAIXÃO, Lyra e BASTOS, Lília da Rocha (org.). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, 162p.
- MORAIS, Regis de (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?*. 8ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. currículo e a construção do conhecimento. In: *Escola Básica*. Coletânea CBE. Campinas, São Paulo: Papirus.
- PENIAGO, M.C. Tafuri e outros. *Avaliação do rendimento escolar*. Minas Gerais: Universidade de Viçosa, 1979.
- PENTEADO, Wilma M.A. (org.). *O modelo de ensino para o domínio*. In: *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.
- PIAGET, J. *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo*. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. 2ª Edição. Rio de Janeiro, Zahar, Brasília, INL, 1975.
- POPHAM, W.J. *Como avaliar o ensino*. Trad. Luiz Cassemiro dos Santos. Porto Alegre: Globo, 1976, 160p.
- ROCKWELL, Elsie. *Reflexões sobre o processo etnográfico (1982-1985)*. México: CIEA - IPN, 1987.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros, 1971.
- ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação do Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1983.
- ROSSI, Wagner G. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico na economia da educação capitalista*. 2ª Edição. São Paulo. Editora Moraes, 1980 (Coleção Educação Universitária), 160p.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. *Avaliação do desempenho do aluno*. São Paulo, CENP, 1981.

Avaliação do aluno do ciclo básico. São Paulo, CENP, 1984. (Projeto Ipê 4).

SÃO PAULO(ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. Proposta Educacional. In: *Escola e Proposta Educacional e avaliação*. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estado e Normas Pedagógicas. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988, 151p.

SILVA, T.M.N. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1.990 (Temas Básicos de Educação e Ensino), 74p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA JUNIOR, C.A. *A Escola Pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.

.Organização do trabalho da escola: a prática existente e a teoria necessária. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. (59): 73-76, nov/86.

SKINNER, B.F. *Ciência e comportamento humano*. Trad. João Cláudio Todorov e Rodolfo Azzi. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1.967, 252p.

SNYDERS, George. *Escola. Classe e Luta de Classe*. Lisboa, Moraes Editores, 1979.

SOUZA, Angela Maria Calazans de. A avaliação no processo de construção do conhecimento. *Amae Educando*, Belo Horizonte, v.24, n.226, p. 9-15, abr/1992.

- SOUZA, Solange J. e KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, n.77, maio/1991
- SOUZA, Clarilza Prado de (org.), DEPRESBITERIS, Lea, FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. *Avaliação do rendimento escolar*. 3ª Edição: Campinas. São Paulo: Papyrus Editora, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), 177p.
- STAKE, R.E. Setting standards for educational evaluator. *Evaluation News*. v.2, n. 2, p.148-152, 1981.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 3ª edição. Lisboa: Horizonte, 1984.
- TABA, Hilda. *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Trad. Rosa Albert. Buenos Aires: Troquel, 1.974, 662p.
- THORNDIKE, E.L. e HAGEN, Elisabeth. *Measurement and evaluation in psychology and education*. N.Y: John Wiley and Sons, 1.960.
- TOFFLER, Alvin. *A empresa flexível*. Tradução de Pinheiro de Lemos. Editora Record, Rio de Janeiro, 1.985.
- TYLER, Ralph W. *Principios básicos de currículo e ensino*. 3ª Edição. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1.974, 119p.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 1ª Edição. São Paulo: Martins e Fontes, 1987.
- _____. *A Formação Social da Mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 2ª Edição. São Paulo: Martins e Fontes, 1988.
- _____. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: I'cone. EDUSP, 1988.
- ZANON, Lenir Basso. A investigação temática da realidade vivida e a construção do conhecimento no currículo escolar. In: *Espaços da Escola*: Editora UNIJUÍ. Ano 3, n. 8, Abril/junho/1993, p.31-38.

DE "PROF. THEODOMIRO MONTEIRO DO AMARAL"
 DADOS SOBRE OS ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO 1º GRAU
 EPPSG, "PROF. FAUSTINO PEDROSO".
 VOTUPORANGA

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS PESSOAIS

- 1.1. Nome: _____ 1.2. Nome: _____
 1.3. Idade: (.....) anos 1.4. Número de irmãos: (.....) irmãos
 1.4.1. Nome dos irmãos: _____
 1.4.2. Idade: (.....) anos (.....) anos (.....) anos
 1.5. Endereço: _____ Nº: _____ Bairro: _____
 1.7. Há quanto tempo você mora em Votuporanga? (.....) anos (.....) meses

2. DADOS GERAIS DA FAMÍLIA

- 2.1. Você mora com sua família? (.....) Sim (.....) Não
 2.2. A casa onde você mora é própria? (.....) Sim (.....) Não
 2.3. Seu pai trabalha? (.....) Sim (.....) Não
 2.4. Onde? _____

2.5. Que serviço ele faz? _____

2.6. Sua mãe trabalha? (.....) Sim (.....) Não

2.7. Que serviço ela faz? _____

2.8. Onde ela trabalha? _____

2.9. Você trabalha? (.....) Sim (.....) Não

2.10. Onde? _____

2.11. O que você faz? _____

2.12. Seus irmãos trabalham? (.....) Sim (.....) Não

2.13. Qual a renda familiar aproximada de sua família? _____

2.14. Quem mora em sua casa? _____

2.14.1. Das pessoas que moram em sua casa, quantas trabalham? _____

ANEXO 1

D.E. "PROF. THEODOMIRO MONTEIRO DO AMARAL"
DADOS SOBRE OS ALUNOS DA 5ª SÉRIE DO 1º GRAU.
EPPSG. "PROF. FAUSTINO PEDROSO".
VOTUPORANGA

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS PESSOAIS.

- 1.1. Nome:..... 1.2. Série (.....)
 1.3. Idade: (.....) anos 1.4. Número de irmãos (.....) irmãos
 1.4. Idade dos irmãos: (....) anos (....) anos (....) anos

1.6. Endereço:.....Nº.....Bairro.....

1.7. Há quanto tempo você mora em Votuporanga? (...) anos (...) meses

2. DADOS GERAIS DA FAMÍLIA.

2.1. Você mora com sua família? () Sim () Não

2.2. A casa onde você mora é própria? () Sim () Não

2.3. Seu pai trabalha? () Sim () Não

2.4. Onde?.....

2.5. Que serviço ele faz?.....

2.6. Sua mãe trabalha? () Sim () Não

2.7. Que serviço ela faz?.....

2.8. Onde ela trabalha?.....

2.9. Você trabalha? () Sim () Não

2.10. Onde?.....

2.11. O que você faz?.....

2.12. Seus irmãos trabalham? () Sim () Não

2.13. Qual a renda familiar aproximada de sua família?.....

2.14. Quem mora em sua casa?.....

2.14.1. Das pessoas que moram em sua casa, quantas trabalham? ()

2.15. Escolaridade do Pai: () Nenhuma

1º Grau : () Completo () Incompleto

2º Grau : () Completo () Incompleto

Superior : () Completo () Incompleto

2.16. Escolaridade da Mãe: () Nenhuma

1º Grau : () Completo () Incompleto

2º Grau : () Completo () Incompleto

Superior : () Completo () Incompleto

2.17. Escolaridade do Responsável: () Nenhuma

1º Grau : () Completo () Incompleto

2º Grau : () Completo () Incompleto

Superior : () Completo () Incompleto

2.18. Seus pais têm hábito de leitura? () Sim () Não

2.19. Quantas refeições você faz por dia? () uma () duas () três
() mais de três

2.20. Em sua casa tem: () Máquina de lavar roupas () Televisão

() Liquidificador () Rádio

() Vídeo Game () Carro

() Geladeira () Telefone

() Vídeo Cassete () Motocicleta

() Fogão à Gás () Quintal

() Aparelho de Som () Bicicleta

3.DADOS ESCOLARES.

3.1. Em que horário você estuda? () Manhã () Tarde () Noite

3.2. Qual a (1) matéria que você mais gosta?.....

3.2.1. Por quê?.....

3.3. Qual a (1) matéria que você menos gosta?.....

3.3.1. Por quê?.....

3.4. O que você mais gosta de fazer na escola?.....

3.5. Você já foi reprovado alguma vez? () Sim () Não

3.6. Quantas vezes? () uma () duas () três () quatro

3.7. Em que série? (.....) série (.....) série (.....) série

- 3.29. Por quê () Não gosta da escola
 () Perde a Hora
 () Motivo de doença
 () Problemas familiares
 () Outros. (Especificar).....

3.30. O que você gostaria de modificar:

Na Escola:.....

Nas aulas que os professores dão:.....

Nas (1) matérias que você estuda:.....

Na avaliação que os professores fazem:.....

Nos professores:.....

3.31. O que você gostaria que a escola oferecesse fora do horário escolar?.....

3.32. O que você considera um "bom" professor?.....

3.33. Um "mau" professor?.....

3.34. Você costuma ler livros da biblioteca da escola? () Sim () Não

3.35. Quantos livros você leu em 1993? () livros

3.36. E em 1994? () livros

3.37. Escreva o nome de alguns:.....

.....

4. AUTO AVALIAÇÃO

4.1. Que nota você daria, de zero a dez, a você mesmo, na sala de aula quanto a:

Disciplina ()

Interesse ()

Atenção ()

Cumprimento dos deveres ()

4.2. Você se considera um aluno:

- (1) Sempre
(2) Às vezes
(3) Nunca

- | | | |
|------------------|-------------------|----------------|
| () Atencioso | () Distraído | () Bom |
| () Briguento | () Calmo | () Ótimo |
| () Educado | () Caprichoso | () Ruim |
| () Mal-educado | () Desorganizado | () Organizado |
| () Sem capricho | () Colaborador | () Egoísta |

5. DADOS SOBRE O ALUNO FORA DA ESCOLA

5.1. Enumere por ordem de prioridade, colocando o número (1) para o primeiro, o número (2) para o segundo e assim por diante, os tipos de lazer preferidos por você:

- | | | |
|-------------------------------|------------------|----------------|
| () Leituras | () Pescarias | () Televisão |
| () Natação | () Basquete | () Vídeo |
| () Filmes | () Xadrez | () Viagens |
| () Visitas | () Clubes | () Vídeo Game |
| () Vôlei | () Soltar Pipas | () Futebol |
| () Outros (especificar)..... | | |

5.2. Você frequenta ou já frequentou outros cursos? () Sim () Não

5.2.1. Quais?

- () Natação
() Línguas
() Música
() Computação
() Outros.(Especificar).....

5.3. Você tem namorada? () Sim () Não

5.4. Você já teve uma namorada? () Sim () Não

5.5. Você costuma sair à noite? () Sim () Não

5.6. Qual o horário de retorno quando você sai à noite?

- () 22 horas
() 23 horas
() 24 horas
() Depois das 24 horas.

5.7. Os amigos que você costuma sair: () Tem sua idade
() São mais novos
() São mais velhos

5.8. Quais os programas de televisão a que você mais assiste?.....

- 5.9. Você costuma ler: a) Jornais: ☐ Sim ☐ Não
 b) Revistas: ☐ Sim ☐ Não
 c) Revistas em Quadrinhos: ☐ Sim ☐ Não

Quais?.....

5.10. Que profissão você gostaria de exercer quando adulto?.....

5.11. Você tem como objetivo cursar uma Faculdade? ☐ Sim ☐ Não

5.12. Que curso superior você gostaria de fazer?

6. RELAÇÃO FAMÍLIA/COMUNIDADE

6.1. Seus pais ou responsáveis participam das reuniões da Escola?
☐ Sim ☐ Não

6.1.1. Por quê?.....

6.2. O que seus pais ou responsáveis acham do ensino?
☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Péssimo

6.2.1. Por quê?.....

6.3. O que os seus pais ou responsáveis acham da escola onde você estuda?

☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Péssima

6.3.1. Por quê?.....

6.4. Seus pais ou responsáveis costumam colaborar com a escola?

☐ Sim ☐ Não

Em quê?.....

Por quê?.....

6.5. Você gostou de responder estas perguntas? ☐ Sim ☐ Não

(1). Alteração após testagem do questionário original. O termo Disciplina foi substituído por MATÉRIA, por ter provocado confusão na referência ora ao comportamento, ora ao comportamento (junho/julho/1.994).

SÍNTESE DOS DADOS LEVANTADOS SOBRE OS 104 ALUNOS DAS QUINTAS SÉRIES DA ELPSG. "PROF. FAUSTINO PEDROSO".

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS PESSOAIS

1.1 Nome: facultativo

1.2 Série: 5ª série

	classe 1		classe 2		classe 3		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F
11 anos - 1953	02	05	08	02	07	06	17	14
12 anos - 1953	06	04	05	06	08	07	21	20
13 anos - 1961	07	01	04	02	01	00	12	03
14 anos - 1960	06	01	01	00	01	00	8	1
15 anos - 1970	06	01	01	00	00	00	7	1
16 anos - 1963	00	00	00	01	00	01	1	2
Total	21	12	23	14	15	7	82	40

1.3 Número de irmãos

	classe 1		classe 2		classe 3		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F
nenhum	02	01	00	00	01	01	4	3
um	02	00	02	00	00	00	4	0
dois	04	04	01	04	04	02	16	12
três	01	02	02	00	02	03	9	5
quatro	00	01	00	00	00	00	1	1
cinco	00	00	00	00	00	00	0	0
seis	00	00	00	00	00	00	0	0
Total	21	12	23	14	15	26	82	40

ANEXO 2

1.4. Há quanto tempo você mora em 5ª série urbana?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F
De 0 a 01	00	00	00	00	00	00	0	0
De 02 a 05	00	00	00	00	00	00	0	0
De 06 a 10	00	00	00	00	00	00	0	0
De 11 a 15	00	00	00	00	00	00	0	0
De 16 a 20	00	00	00	00	00	00	0	0
Total	00	00	00	00	00	00	0	0

2. DADOS GERAIS DA FAMÍLIA

2.1. Quantos são os filhos?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F
um	01	02	02	00	00	00	3	2
dois	00	00	00	00	00	00	0	0
Total	01	02	02	00	00	00	3	2

SÍNTESE DOS DADOS LEVANTADOS SOBRE OS 104 ALUNOS DAS QUINTAS SÉRIES DA EEPSP. "PROF. FAUSTINO PEDROSO".

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS PESSOAIS.

1.1. Nome: facultativo

1.2. Série: 5ªs séries

	classe 1		classe 2		classe 3		TG
	M	F	M	F	M	F	
11 anos - 1983 -	02	05	08	03	07	09	34
12 anos - 1982 -	06	04	09	06	08	07	40
13 anos - 1981 -	07	01	04	04	00	00	16
14 anos - 1980 -	06	01	01	01	01	00	10
15 anos - 1979 -	00	01	01	00	00	00	02
18 anos - 1976 -	00	00	00	01	00	01	02
Total	21	12	23	14	15	19	104

1.3. Número de irmãos.

Número de Irmãos	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Nenhum	02	01	-	-	02	01	04	02	06
Um	09	04	09	06	09	08	27	18	45
Dois	04	04	10	04	04	07	18	15	33
Três	01	02	02	-	-	02	03	04	07
Quatro	03	01	02	-	-	01	05	02	07
Cinco	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Seis	02	-	-	02	-	-	02	02	04
Sete	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

1.4. Há quanto tempo você mora em Votuporanga?

Anos	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
De 01 a 05	03	-	04	04	02	01	09	05	14
De 06 a 10	04	01	04	01	03	05	11	07	18
De 11 a 15	14	11	15	08	10	13	39	32	71
De 16 a 20	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2. DADOS GERAIS DA FAMÍLIA

2.1. Você mora com sua família?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	20	12	23	12	14	19	57	43	100
Não	01	-	-	02	01	-	02	02	04
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.2.A casa onde você mora é própria?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	18	09	18	10	12	17	48	36	84
Não	03	03	05	04	03	02	11	09	20
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.3.Seu pai trabalha?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	21	12	21	13	12	19	54	44	98
Não	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Não tem pai	-	-	01	01	03	-	04	01	05
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.4.Onde?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Oficina Mecânica	02	-	-	-	01	01	03	01	04
TELESP	-	-	-	-	01	01	01	01	02
Transportadora	02	-	-	-	-	-	02	-	02
Autônomo	02	02	03	02	02	02	07	06	13
Corpo de Bombeiros	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Reformadora Sofá	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Auto Peças	01	-	01	-	-	-	01	01	02
Indústrias	05	02	03	03	02	04	10	09	19
CESP	-	-	01	01	-	02	01	03	04
Estrada	01	-	02	-	-	02	03	02	05
Escritório	01	-	-	-	-	01	01	01	02
Truck Caminhões	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Delegacia	01	-	01	-	01	-	03	-	03
Frigorífico	01	01	01	01	-	-	02	02	04
SAEV	-	-	-	01	-	-	01	-	01
Comércio	-	03	03	02	03	04	06	09	15
Laticínio	-	01	01	-	-	-	01	01	02
Agricultura	-	01	01	-	01	-	02	01	03
Construtora	-	-	01	02	01	02	02	04	06
Empresa de Ônibus	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Não sabe	02	02	02	-	-	-	04	02	06
Não Trabalha	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Não tem pai	-	-	01	01	03	-	04	01	05
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.5. O que ele faz?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Mecânico	02	-	01	-	-	-	03	-	03
Azulejista	-	01	-	-	01	-	01	01	02
Motorista	03	-	-	01	-	-	03	01	04
Pedreiro	01	-	03	02	-	01	04	03	07
Bombeiro	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Tapeceiro	01	-	01	01	-	-	02	01	03
Eletricista	01	-	-	01	03	04	05	04	09
Comprador	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Caminhoneiro	01	-	03	-	-	02	04	02	06
Advogado	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Computação	01	-	02	-	-	01	03	01	04
Frentista	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Vendedor	01	-	-	-	03	02	04	02	06
Servente	01	-	02	-	-	-	03	-	03
Policial	01	-	-	02	01	-	02	02	04
Serviços gerais	01	-	-	02	01	-	02	02	04
Vigia Noturno	01	-	03	02	-	01	04	03	07
Arruma Carrocerias	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Máquina de Arroz	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Soldador	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Comerciante	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Análise de leite	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Viajante	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Conserta TV	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Agricultor	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Metalúrgico	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Empresário	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Encarregado de Obras	-	-	01	-	01	-	02	-	02
Marceneiro	-	-	01	-	-	02	01	02	03
Balanceiro	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Atendente	-	-	-	-	-	02	-	02	02
Perito	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Contador	-	-	-	-	01	01	01	01	02
Pastor	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não Trabalha	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Não tem pai	-	-	01	01	03	-	04	01	05
Não Sabe	02	02	02	02	-	02	04	06	10
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.6. Sua mãe trabalha?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	21	12	20	11	14	18	55	41	96
Não	-	-	02	02	-	01	02	03	05
Não tem mãe	-	-	01	01	01	-	02	01	03
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.7. Que serviço ela faz?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Do Lar	12	04	08	04	-	-	20	08	28
Aux. Enfermagem	01	-	-	02	-	-	01	02	03
Doméstica	02	01	02	03	09	10	13	14	27
Costureira	01	02	01	-	02	01	04	03	07
Revendedora	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Manicuri	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Varredora	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Limpa Frangos	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Lixadeira	-	01	-	01	-	01	-	03	03
Enfermeira	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Vendedora	-	03	02	01	-	-	02	04	06
Comerciante	-	-	03	-	-	04	03	04	07
Lavadeira	-	-	02	-	-	-	02	-	02
Contadora	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Não Trabalha	-	-	02	02	01	01	03	03	06
Não Tem mãe	-	-	01	01	01	-	02	01	03
Não Sabe	01	-	-	-	02	02	03	02	05
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.8. Onde ela trabalha?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Em casa	12	07	12	05	11	09	35	21	56
Hospital	03	01	-	02	-	01	03	04	07
Casa da Avó	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Vendedora	01	-	-	-	-	02	01	02	03
Salão de Beleza	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Prefeitura	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Construtora	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Frigorífico	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Comércio	-	03	04	01	-	-	04	04	08
Indústria	-	01	01	01	-	02	01	04	05
Residências	-	-	02	02	-	02	02	04	06
Escola	-	-	-	-	02	01	02	01	03
Escritório	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Não Trabalha	-	-	02	02	01	01	03	03	06
Não tem mãe	-	-	01	01	01	-	02	01	03
Não Sabe	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.9. Você trabalha?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	04	-	04	02	01	-	09	02	11
Não	17	12	19	12	14	19	50	43	93
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.10. Onde?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Comércio	-	-	01	01	-	-	01	01	02
Auto Elétrica	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Oficina	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Indústria	01	-	01	01	-	-	02	01	03
Escritório	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Bicicletaria	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Sítio	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não Trabalha	17	12	19	12	14	19	50	43	93
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.11. O que você faz?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Eletricista	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Auxiliar de Mecânico	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Cobrança	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Lixador	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Consertos	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Sítio	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Em casa	-	-	-	02	-	-	-	02	02
Não trabalha	17	12	19	12	14	19	50	43	93
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.12. Seus irmãos trabalham?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	11	04	13	09	06	10	30	23	53
Não	08	07	10	05	07	08	25	20	45
Não tem irmãos	02	01	-	-	02	01	04	02	06
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.13. Qual a renda familiar aproximada?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
1 salário	-	01	-	-	-	-	-	01	01
2 salários	-	01	-	-	-	-	-	01	01
3 salários	-	-	03	-	-	-	03	-	03
4 salários	-	-	-	-	01	-	01	-	01
6 salários	-	-	-	-	-	01	-	01	01
7 salários	02	-	-	-	-	-	02	-	02
8 salários	-	-	-	-	-	01	-	01	01
10 salários	01	-	-	02	-	01	01	03	04
11 salários	-	-	-	-	-	01	-	01	01
13 salários	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não Sabe	18	10	20	12	13	15	51	37	88
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.14.1. Das pessoas que moram em sua casa, quantas trabalham?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Uma	06	04	11	02	10	05	27	11	33
Duas	08	07	05	08	03	08	16	23	39
Três	03	01	02	04	-	02	05	07	11
Quatro	02	-	03	-	-	04	05	04	09
Cinco	02	-	02	-	-	-	04	-	04
Nenhuma	-	-	-	-	02	-	02	-	02
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.15. Escolaridade do pai:

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
1º Grau C	01	01	03	04	02	-	06	05	11
I	12	04	08	06	02	06	22	16	38
2º Grau C	-	02	03	01	02	03	05	06	11
I	02	-	01	-	02	02	05	02	07
Superior C	03	-	-	-	05	03	08	03	11
I	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Não Sabe	03	05	07	01	02	04	12	10	12
Nenhuma	-	-	01	02	-	-	01	02	03
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.16. Escolaridade da Mãe:

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
1º Grau C	03	01	08	03	02	03	13	07	20
I	09	07	07	03	05	11	21	21	42
2º Grau C	02	01	01	02	03	02	06	05	11
I	-	01	02	03	02	02	04	06	10
Superior C	03	-	03	-	02	01	08	01	09
I	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não Sabe	03	02	02	01	-	-	05	03	08
Nenhuma	01	-	-	02	-	-	01	02	03
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.17. Escolaridade do responsável:

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
1º Grau C	01	-	02	-	-	-	03	-	03
I	-	03	-	01	03	-	03	04	07
2º Grau C	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I	-	-	01	-	-	01	01	01	02
Superior C	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não Sabe	-	-	-	-	-	02	-	02	02
Nenhuma	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	03	01	03	03	07	07	14

2.18. Seus pais tem hábito de leitura?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	15	07	14	08	11	14	40	29	69
Não	06	05	09	06	04	05	19	16	35
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.19. Quantas refeições você faz por dia?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Três	05	02	08	03	04	02	17	07	24
Quatro	16	10	15	11	11	17	42	38	80
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

2.20. Em sua casa tem:

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Televisão	21	10	22	13	15	19	58	42	100
Liquidificador	21	10	22	11	14	19	47	40	87
Video	04	02	07	03	04	06	15	11	26
Rádio	21	10	21	12	15	19	57	41	98
Motocicleta	04	02	06	03	05	07	15	12	27
Fogão a Gás	21	11	23	13	15	19	59	43	102
Telefone	07	03	09	01	11	12	27	16	43
Vídeo Game	07	03	08	-	08	05	23	08	31
Máq.Lav.Roupas	20	09	22	13	15	18	57	40	97
Geladeira	21	11	23	14	15	18	59	43	102
Carro	10	06	13	07	12	14	35	27	62
Bicicleta	21	10	22	12	14	18	57	40	97
Quintal	20	11	23	12	14	19	57	42	99
Aparelho de Som	14	10	19	09	10	14	43	33	76

3.DADOS ESCOLARES

3.1. Em que horário você estuda?

	5A		5B		5C		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Manhã	21	12	23	14	-	-	44	26	70
Tarde	-	-	-	-	15	19	15	19	34
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.2. Qual a matéria que você mais gosta?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Todas	02	01	-	-	-	-	02	01	03
Português	03	03	11	05	02	-	16	08	24
Matemática	08	03	07	04	02	03	17	10	27
Ciências	01	02	02	04	01	-	04	06	10
História	04	02	01	-	08	15	13	17	30
Geografia	03	01	02	01	01	01	06	03	09
Educação Física	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.2.1. Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Por causa da história antiga.	02	01	-	-	-	-	02	01	03
Por que gosta de estudar.	01	-	02	-	-	-	03	-	03
É bom e gosta.	01	-	-	-	-	01	01	01	02
É mais apegado	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Gosta de fazer contas e problemas.	03	-	-	-	03	02	06	02	08
O professor é legal.	03	02	01	02	02	04	06	08	14
Acha fácil.	02	02	04	06	01	01	07	09	16
Professor explica bem.	03	02	06	02	04	07	13	11	24
Tem facilidade de aprender.	03	-	01	-	02	01	06	01	07
Entende mais.	02	-	01	01	01	01	04	02	06
É interessante.	-	02	02	01	01	01	03	04	07
Ensina bastante.	-	01	-	-	01	-	01	01	02
Gosta das atividades.	-	01	01	-	-	-	01	01	02
Tem mais disciplina na sala de aula.	-	01	-	-	-	01	-	02	02
Ensina sobre nosso país.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Chama para ganhar pontos.	-	-	01	01	-	-	01	01	02
Tira mais nota.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Não Sabe	-	-	02	01	-	-	02	01	03
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.3. Qual a matéria que você menos gosta?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Português	07	-	04	01	02	04	13	05	18
Matemática	06	01	07	03	05	01	18	05	23
História	02	01	04	05	01	-	07	06	13
Geografia	05	02	-	02	-	-	05	04	09
Ciências	01	-	02	01	06	12	09	13	22
Educação Artística	-	-	05	02	-	-	05	02	07
Nenhuma	-	08	01	-	01	02	02	10	12
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.3.1. Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
É difícil.	09	01	06	04	02	01	17	06	23
Não me dou bem com a matéria.	01	-	-	02	-	01	01	03	04
Profª chata, ela não explica.	01	-	01	01	-	02	02	03	05
Não consegue entender muito bem.	01	-	01	03	01	03	03	06	09
É complicada.	01	-	-	01	03	03	03	04	07
Professor fala que eu tenho problema.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Professor não explica	03	-	02	-	02	01	07	01	08
Não entendo muitas coisas.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Professora brava.	02	-	03	-	-	-	05	-	05
Professora dá pontos para estudar.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Professora grita muito.	01	01	-	-	-	-	01	01	02
Não gosta da professora.	-	-	01	01	01	-	02	01	03
É enojativa, já aconteceu.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Deixa a classe fazer bagunça.	-	-	01	-	-	02	01	02	03
Professor escreve rápido, não espera copiar.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Não gosta de escrever.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Tem que decorar.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Gosta de todas.	-	-	01	01	02	03	03	04	07
Muita matéria.	-	-	02	-	02	-	04	-	04
Não respondeu	-	09	02	-	02	03	04	12	16
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.4. O que você mais gosta de fazer na escola?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Educação Física	02	-	05	-	-	02	07	02	09
Estudar	09	08	07	07	07	08	23	23	46
Brincar	05	-	04	-	02	03	11	03	14
Do recreio	03	01	02	-	01	02	06	03	09
Divertir-se com os amigos.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Fazer provas	-	-	01	-	-	02	01	02	03
Tomar lanche	01	-	01	01	-	-	02	01	03
Conversar	-	01	01	02	01	02	02	05	07
Ter aulas e escrever	-	01	02	-	03	-	05	01	06
Estudar e conversar	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Tudo	-	-	-	04	01	-	01	04	05
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.5. Você já foi reprovado alguma vez?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	17	05	10	06	04	03	31	14	45
Não	04	07	13	08	11	16	28	31	59
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.6. Quantas vezes?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Uma	06	02	07	03	04	02	17	07	24
Duas	08	03	03	03	-	01	11	07	18
Três	02	-	-	-	-	-	02	-	02
Quatro	01	-	-	-	-	-	-	01	01
Nenhuma	04	07	13	08	11	16	29	30	59
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.7. Em que série?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
1ª	-	-	-	-	-	01	-	01	01
2ª	02	01	01	03	-	-	03	04	07
3ª	01	-	02	-	-	01	03	01	04
4ª	-	-	03	-	01	-	04	-	04
5ª	14	04	04	03	03	01	21	08	29
Total	17	05	10	06	04	03	31	14	45

3.8. Por que acha que reprovou?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Por causa da greve	01	-	01	-	01	-	03	-	03
Bagunçou, não estudou e não prestou atenção nas aulas.	06	02	06	01	-	-	12	03	15
Não conseguiu tirar notas.	01	-	02	02	-	02	03	04	07
Não assistiu aulas de recuperação.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Não fazia provas e não estudava.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Não estudou	05	02	01	03	02	01	08	06	14
Não fazia as tarefas	02	-	-	-	-	-	02	-	02
Foi empurrada na 2ª sem saber.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Professor deixou de lado.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Total	17	05	10	06	04	03	31	14	45

3.9. Você acha as notas importantes?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	21	12	23	14	15	19	59	45	104
Não	-	-	-	-	-	-	-	-	-

3.10. Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Para selecionar alunos mais inteligentes e esforçados.	01	01	-	-	-	-	01	01	02
Para passar de ano	13	06	18	13	09	13	40	32	72
Mostra o que o aluno estudou.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Sem notas ninguém estuda.	01	-	03	-	-	02	04	02	06
Não sabe	02	02	-	-	01	-	03	02	05
Mostra quem é o melhor da classe.	01	-	-	-	01	-	02	-	02
Ajuda no comportamento.	01	01	-	-	02	01	03	02	05
Representam-se o aluno é bom ou ruim	01	-	02	01	-	-	03	01	04
Avalia o quanto o aluno sabe.	-	02	-	-	02	03	02	05	07
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.11. Como você se sente na hora da prova?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Nervoso	11	11	10	12	05	16	26	39	65
Normal	04	01	07	01	05	01	16	03	19
Medo	01	-	03	-	01	01	05	01	06
Quando estudo fico calmo.	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Frio na barriga	02	-	-	01	02	-	04	01	05
Quando não estudo fico nervoso.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Desespero	01	-	-	-	-	01	01	01	02
Coração bate forte	-	-	02	-	-	-	02	-	02
Não respondeu	-	-	-	-	02	-	02	-	02
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.12. Você já abandonou a escola alguma vez?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	03	02	02	-	-	01	05	03	08
Não	18	10	21	14	15	18	54	42	96
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.13. Por quanto tempo?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Menos de um ano	03	01	01	-	-	-	04	01	05
Um ano	-	01	01	-	-	-	01	01	02
Mais de um ano	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Não abandonou a escola.	18	10	21	14	15	18	54	42	96
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.14. Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Porque quis.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Vi que não ia passar de ano, desanimei e saí.	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Professores disseram que eu não tinha mais chance.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Não gostava de estudar.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Estava cansada.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Repetiu.	-	-	01	-	-	01	01	01	02
Não abandonou.	18	10	21	14	15	18	54	42	96
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.15. Já teve vontade de abandonar a escola?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	07	03	02	03	02	01	11	07	18
Não	14	09	21	11	13	18	48	38	86
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.16. Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Quando repeti de ano tive vontade de sair da escola.	05	-	01	01	01	-	07	01	08
Brigas em casa.	01	01	-	-	01	-	02	01	03
Professor pegava no pé e tirava nota vermelha.	01	01	-	-	-	01	01	02	03
Para não acordar de manhã.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Não tinha paciência.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Estava cansada.	-	-	01	01	-	-	01	01	02
Não teve vontade de abandonar a escola.	14	09	21	11	13	18	48	38	86
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.17. Você já se sentiu injustiçado em alguma avaliação?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	10	04	07	06	07	09	24	19	43
Não	11	08	16	08	08	10	35	26	61
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.18. Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Professor deu matéria em um dia e prova no outro.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Colocou a nota que quis porque ficou nervosa com a classe.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Não acreditou que eu não estava com a calculadora.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Caiu na prova matéria que não foi dada.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Respondeu igual ao colega e ele tirou nota maior.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Estudou e tirou E	01	-	-	-	02	-	03	-	03
Fez tudo na prova e não tirou nota.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Esperava uma nota e tirou outra.	02	-	-	-	-	-	02	-	02
Professora achou que fez uma prova que não havia feito.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Não colocou a bibliografia no trabalho mas a amiga também não.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Nota mal dada.	-	01	03	02	02	02	05	05	10
Fêz um bom trabalho e o professor não deu nota porque achou que não merecia.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Foi bem na prova e o professor deu nota baixa.	-	01	01	02	-	04	01	07	08
Professor não explica	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Professor não deu outra prova.	-	-	-	02	-	-	-	02	02
Deu prova para a classe toda por causa de alunos indisciplinados.	-	-	-	-	01	01	01	01	02

Comportamento valeu mais que aproveitamento.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não lembra	-	-	02	-	01	-	03	-	03
Professor não deu tempo para terminar a prova.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Professor não ligou quando o colega colocou.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Total	10	04	07	06	07	09	24	19	43

3.19. Em que matéria?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Português	02	-	-	01	01	01	03	02	05
Matemática	04	01	01	02	03	02	08	05	13
Ciências	01	-	04	01	-	04	05	05	10
História	02	03	01	-	01	01	04	04	08
Geografia	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Não lembra	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Ed. Artística	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Várias	-	-	-	01	01	01	01	02	03
Total	10	04	07	06	07	09	24	19	43

3.20. Você já foi prejudicado (punido ou injustiçado) com relação a problemas disciplinares?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	14	03	11	01	05	01	30	05	35
Não	07	09	12	13	10	18	29	40	69
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.21. Quantas vezes?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Uma	05	01	-	-	03	01	08	02	10
Duas	04	01	03	-	-	-	07	01	08
Três	04	-	01	-	01	-	06	-	06
Quatro	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Cinco	-	-	07	01	-	-	07	01	08
Várias	-	01	-	-	01	-	01	01	02
Total	14	03	11	01	05	01	30	05	35

3.22. Em que matéria?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Português	01	01	01	-	01	01	03	02	05
Matemática	04	01	02	01	01	-	07	02	09
Ciências	03	01	04	-	02	-	09	01	10
História	03	-	02	-	01	-	06	-	06
Geografia	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Recreio	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Ed. Artística	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Total	14	03	11	01	05	01	30	05	45

3.23. Qual comportamento?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Foi chamado atenção e não estava bagunçando.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Estava brincando de braço de ferro.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Não fez tarefa.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Foi considerado culpado por falta cometida.	08	02	01	01	03	01	12	04	16
Indisciplina.	-	-	03	-	01	-	04	-	04
Foi suspenso porque o professor mandou que saísse da classe e não saiu.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Foi separar uma briga e acabou sendo punido	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Acertaram-lhe um giz, reclamou e foi punido	01	-	02	-	-	-	03	-	03
Xingou e foi suspenso sem ser advertido.	-	01	04	-	-	-	04	01	05
Foi acusado de roubo e não tinha culpa.	-	-	01	-	01	-	02	-	02
Total	14	03	11	01	05	01	30	05	35

3.24. Você entende o que os professores explicam?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	05	05	08	08	10	07	23	20	43
Não	16	07	15	06	05	12	36	25	61
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.25. Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
É muita matéria.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Não presta muita atenção.	04	02	04	02	01	01	09	05	14
Não entende a explicação do professor.	01	-	-	01	-	-	01	01	02
É distraído.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Professor explica rápido e uma só vez.	01	-	01	01	02	01	04	02	06
Não consegue entender direito.	01	02	01	-	-	-	02	02	04
Esquece.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Fica desligado.	02	-	-	-	-	-	02	-	02
Indisciplina na sala de aula.	04	03	02	-	-	02	06	05	11
É difícil.	-	-	02	-	-	02	02	02	04
Alguns professores não explicam bem.	-	-	06	03	06	03	12	06	18
Fica pensando em outras coisas.	-	-	02	01	01	-	03	01	04
O professor explica de um jeito e eu aprendo de outro.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Erra nas tarefas.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Tem que copiar e prestar atenção ao mesmo tempo.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Cada vez o professor explica de um jeito.	-	-	-	-	-	02	-	02	02
Não Sabe.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Não responderam.	-	-	-	-	01	01	01	01	02
Total	16	07	15	06	05	12	36	25	61

3.26. Quando você não entende o que o professor ensina ou quando você tem alguma dúvida, quem você procura?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Padrasto	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Pai	01	01	02	-	-	03	03	04	07
Mãe	-	-	03	-	01	01	04	01	05
Colega	02	04	07	01	05	03	14	08	22
Professor	14	04	09	10	07	12	30	26	56
Irmã	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Tia	01	01	01	01	-	-	02	02	04
Bibliotecária	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Primo	-	-	-	02	01	-	01	02	03
Ninguém	01	01	-	-	01	-	02	01	03
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.27. Essa pessoa sempre o atende?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	17	09	19	14	11	18	47	41	88
Às vezes	03	02	04	-	03	01	10	03	13
Não procura ninguém	01	01	-	-	-	01	02	01	03
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.28. Você falta às aulas?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	01	-	02	02	02	-	05	02	07
Às vezes	10	03	07	05	05	05	22	13	35
Não	10	09	14	07	08	14	32	30	62
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.29. Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Não gosta da escola.	01	-	-	-	02	-	03	-	03
Perde a hora.	02	02	03	02	01	-	06	04	10
Motivo de doença.	08	01	05	04	03	05	16	10	26
Problemas familiares.	-	01	01	-	01	-	02	01	03
Não falta às aulas.	10	08	14	08	08	14	32	29	62
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.30. O que você gostaria de modificar:

NA ESCOLA

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Separaria alunos no recreio.	01	01	-	-	-	-	01	01	02
Puniria alunos que fazem bagunça.	01	-	01	-	01	-	03	-	03
Cobriria, Pintaria e colocaria tela ao redor da quadra.	02	06	07	-	03	01	12	07	19
Colocaria um dentista para atender os alunos	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Mudaria o horário das aulas	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Mudaria a merenda escolar.	02	-	-	-	02	-	04	-	04
Cuidaria para que os alunos tivessem mais cuidado com a escola.	01	-	-	-	-	01	01	01	02

O comportamento de colegas.	02	01	03	-	01	-	06	01	07
Aumentaria o tempo do recreio.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Mudaria as carteiras que são baixas e velhas.	02	-	-	-	-	-	02	-	02
Colocaria aulas de reforço.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Colocaria café da manhã.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Colocaria um lugar para beber água quando saímos da quadra.	-	01	01	-	-	-	01	01	02
Mais disciplina.	01	01	-	08	02	03	03	12	15
Punições sem explicações.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Tiraria uma servente mal educada.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Plantaria mais flores.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Mais aulas de vídeo.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Mais limpeza nos banheiros.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Estacionamento para bicicletas.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Nada.	05	01	09	06	06	10	20	17	37
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

NAS AULAS DOS PROFESSORES

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
A disciplina.	07	03	01	09	02	03	10	15	25
Mais explicações.	01	-	-	02	01	03	02	05	07
Mais desenho.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Gostaria de ter aulas de laboratório.	-	01	01	-	-	01	01	02	03
Mais vídeos e filmes.	-	-	02	-	-	-	02	-	02
Aulas de maior duração	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Aulas mais interessantes. Debates.	-	-	02	-	-	01	02	01	03
Menos matéria.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Mais atenção aos alunos.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não ter questionários.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Mudar a aula de Educação Artística.	-	01	01	-	-	01	-	02	02
Não sabe	01	-	-	01	-	-	02	-	02
Nada	11	06	15	02	10	10	36	18	54
Total	21	23	12	14	15	19	59	45	104

NAS MATÉRIAS QUE VOCÊ ESTUDA

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Menos conteúdo.	02	-	-	-	02	-	04	-	04
Matemática.	03	-	-	-	-	-	03	-	03
Ensino e explicações com mais detalhes.	01	-	-	-	01	01	02	01	03
Que não fossem tão difíceis.	01	-	-	01	-	01	01	02	03
Português.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Colocaria Inglês	01	02	01	01	03	01	05	04	09
Mais disciplina	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Tiraria história.	-	-	01	-	02	01	03	01	04
Tiraria Educação Artística.	-	-	02	-	-	01	02	01	03
Colocaria computação	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Mais material concreto. Filmes.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Mais novidades.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Tiraria Ciências.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Nada.	12	08	19	12	07	11	38	31	69
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

NA AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES FAZEM

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Deveriam ser mais difíceis.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Deveriam ser mimeografados.	01	-	02	01	01	-	04	01	05
Não fossem dadas notas de comportamento.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Mais perguntas nas provas.	-	01	-	-	01	-	01	01	02
Explicar as questões antes de começar a prova.	-	-	01	-	-	01	01	01	02
Mais provas no bimestre.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Ter nota de comportamento.	-	-	01	-	01	02	02	02	04
Ter mais estímulos.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Forma de perguntar.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Ter mais leitura.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Provas menos demoradas.	-	-	01	-	01	01	02	01	03
Provas melhor elaboradas para que os alunos entendam o que o professor está perguntando	-	-	-	-	01	01	01	01	02

A recuperação.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Mais tempo para estudar.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Nada	18	11	16	11	10	12	44	34	78
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.31. O que você gostaria que a escola oferecesse fora do horário escolar?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Educação Física (Futebol, Gincanas, Jogos, Natação, Brincadeiras, Academia).	11	03	12	04	09	07	32	14	46
Aulas de Reforço.	03	02	02	02	-	02	05	06	11
Filmes.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Trabalhos.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Ajudar na limpeza da escola.	01	01	-	-	-	01	01	02	03
Merenda Escolar.	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Teatro.	-	01	-	03	-	-	-	04	04
Computação.	-	01	02	-	01	01	03	02	05
Música.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Café da manhã.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Datilografia.	-	-	01	01	-	-	01	01	02
Dança.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Inglês.	-	-	-	-	-	03	-	03	03
Excursões.	-	-	-	-	-	02	-	02	02
Não Sabe.	-	01	-	-	02	-	02	01	03
Nada.	03	02	04	03	03	03	10	08	18
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.32. O que você considera um bom professor?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
É educado com os alunos e explica bem a matéria.	03	01	-	-	01	01	04	02	06
Explica bem a matéria e é legal.	10	03	11	07	07	06	28	16	44
O que respeita os alunos e sabe avaliar.	02	-	-	-	-	-	02	-	02
Que brinca e é legal com a gente.	-	01	02	03	-	-	02	04	06
Explica e orienta os alunos nas horas difíceis.	02	-	01	02	-	-	03	02	05
O que ensina bem.	04	01	-	-	02	01	06	02	08
Dá atenção e explica a matéria.	-	02	04	01	-	-	04	03	07
Sabe levar a gente.	-	01	01	-	-	-	01	01	02
É bom comigo.	-	01	-	-	-	-	-	01	01

O que tem paciência e sabe ensinar e respeitar os alunos.	-	02	01	-	01	01	02	03	05
O que é simpático.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O bem informado.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
O que não é muito bravo.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
O professor educado, gentil, que mantém a disciplina e explica bem a matéria.	-	-	-	-	03	07	03	07	10
O que se interessa pela matéria e pelo aluno.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O que exige do aluno.	-	-	01	-	-	02	01	02	03
Não sabe.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.33. E um mau professor?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Não explica e não responde quando perguntado.	02	01	06	06	02	02	10	09	19
Aquele que não explica direito.	03	01	03	02	03	04	09	07	16
O sem educação, que grita e xinga os alunos	03	01	02	01	04	03	09	05	14
O que não ensina e leva no tapa.	02	02	-	-	-	02	02	04	06
O que não está nem aí quando você pede uma explicação.	01	-	01	01	02	01	04	02	06
O que coloca a matéria na lousa e não explica.	01	-	-	-	01	02	02	02	04
O que não sabe avaliar	02	-	01	-	-	-	02	01	03
O que deixa os alunos fazerem bagunça.	01	-	02	-	-	-	03	-	03
O que não explica a matéria mais de uma vez.	01	-	-	02	-	-	01	02	03
O que não respeita os alunos.	01	-	02	-	-	-	03	-	03
O que bate nos alunos, puxa o cabelo e é violento.	01	-	02	-	-	-	03	-	03
O que explica uma vez e não quer explicar mais.	01	-	-	-	-	01	01	01	02
O que não explica, fala									

O que não explica, fala para a lousa.	01	01	-	-	-	-	01	01	02
Não tem paciência, não sabe ensinar e não tem respeito.	-	01	-	-	-	01	-	02	02
Não dá atenção e não explica.	-	01	-	-	01	-	01	01	02
O que não está em dia com os deveres.	-	-	-	-	-	02	-	02	02
O que coloca os alunos para fora da sala.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
O que fica bravo.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
O que não sabe tratar as pessoas e não tem paciência.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
O que manda o aluno calar a boca e bate.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
O que faz chamada oral todos os dias.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Não sabe.	-	01	04	02	02	-	07	02	08
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.34. Você costuma ler livros da biblioteca?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	12	05	18	10	13	17	43	32	75
Não	09	07	05	04	02	02	16	13	29
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3.35. Quantos livros você leu em 1993 e 1994?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Quatro	-	-	01	01	01	-	02	01	03
Cinco	-	-	-	01	-	01	-	02	02
Sete	-	-	01	-	01	-	02	-	02
Dez	-	-	01	01	02	-	03	01	04
Doze	-	01	-	-	-	01	-	02	02
Quinze	-	01	04	02	-	05	04	08	12
Vinte	04	02	03	01	02	01	09	04	13
Vinte e cinco	02	01	-	01	-	02	02	04	06
Trinta	04	-	08	04	02	05	14	09	23
Cinquenta	02	-	-	-	03	01	05	01	06
Não lembra	-	-	-	-	02	-	02	-	02
Não lê	09	07	05	04	02	02	16	13	29
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

3. 36. Nome de alguns livros que você já leu.

Nome dos livros.	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG.
	M	F	M	F	M	F	M	F	
O burrinho que queria ser gente.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Bumba meu boi.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Árvore de dinheiro.	01	-	-	-	01	-	02	-	02
Patinho Teimoso.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
O homem de asa.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Os colegas.	02	-	02	-	04	15	08	15	23
Dado.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Açúcar Amargo.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Alegria de Saber.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Entre cobras e lagartos.	01	-	01	-	-	-	02	-	02
João e Maria.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Branca de Neve e os sete anões.	01	01	-	-	-	-	01	01	02
No pé da poesia.	-	-	-	01	02	03	02	04	06
Sozinho outra vez.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
João e o pé de feijão.	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Uma aventura de Buscapé.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
O pica-pau.	01	-	-	-	01	-	02	-	02
A história da flor de liz.	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Veludinho.	01	-	-	-	01	04	02	04	06
O cachorrinho Samba.	01	-	01	02	-	02	02	04	06
Livros da série Vagalume.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
O touro Ferdinando.	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Proibido Miar.	01	01	03	02	07	12	11	15	26
O pequeno príncipe.	01	-	-	01	-	-	01	01	02
O fantasma simpático.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
A árvore de Tico.	01	-	-	-	01	-	02	-	02
Deus me livre.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Ilha Perdida.	01	-	01	01	-	-	02	01	03
Escaravelho do diabo.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Tônico.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Fogo na floresta.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
A princesa encantada.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
O trem da alegria.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
O elfo e a sereia.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Um dono para Buscapé.	-	01	01	-	01	03	02	04	06
O gato miou.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Os três porquinhos.	01	01	-	-	-	-	01	01	02

Bernardo e Branca.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Tom e Jerry.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
O fantasma	-	01	03	01	04	10	07	12	19
Pluft.	-	01	03	01	04	10	07	12	19
O jacarezinho egoísta.	-	-	04	-	-	-	04	-	04
Tato, o explorador.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Os sete carneirinhos.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Meu pé de laranja	-	-	01	-	-	-	01	-	01
lima.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Pegou fogo no céu.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O menino maluquinho.	-	-	02	04	-	-	02	04	06
Mola maluca.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O gato de botas.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O bichinho da maçã.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O patinho feio.	-	-	02	-	-	-	02	-	02
Coração de amor.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Os pardaizinhos simpáticos.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
O rei Salomão.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Sítio do Pica-pau amarelo.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Coração de vidro.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Marcelo, Marmelo, Martelo.	-	-	01	01	-	-	01	01	02
O mistério da noite.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Dumbo.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
A casa sonolenta.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Chapeuzinho Vermelho.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Flicts.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Boca maior o mundo.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
A mina de ouro.	-	-	-	-	01	01	01	01	02
Eu vi minha mãe nascer.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O colchão estampado.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
As muitas mães de Ariel.	-	-	-	-	-	04	-	04	04
Peter Pan.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
A turma dos sete.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O pato que sabia cantar.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Canto do bem-te-vi.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O amarelinho.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
A velha amizade.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Sozinho na vida.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
O passarinho perdido.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
O caminho da escuridão.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Rumo à liberdade.	-	-	-	-	-	01	-	01	01

Vinte mil léguas submarinas.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não lembra.	05	03	02	03	02	-	09	06	15
Não lê.	09	07	05	04	02	02	16	13	29

4. AUTO-AVALIAÇÃO

4.1. Que nota você daria, de zero a dez, a você mesmo na sala de aula quanto a:

DISCIPLINA

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zero	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Quatro	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Cinco	03	02	06	02	-	-	09	04	13
Seis	02	01	03	01	01	-	06	02	08
Oito	05	03	04	04	05	03	14	10	24
Nove	-	02	01	01	04	09	05	12	17
Dez	01	03	-	05	04	06	05	14	19
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

INTERESSE

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zero	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Quatro	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Cinco	02	01	02	03	01	-	05	04	09
Seis	03	01	-	01	-	-	03	02	05
Sete	07	-	02	01	01	01	10	02	12
Oito	03	02	09	01	02	04	14	07	21
Nove	03	02	06	02	05	06	14	10	24
Dez	02	05	04	06	06	08	12	19	31
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

ATENÇÃO

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zero	-	-	02	-	-	-	02	-	02
Três	01	-	-	01	-	-	01	01	02
Quatro	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Cinco	02	02	01	-	01	-	04	02	06
Seis	03	01	03	01	-	-	06	02	08
Sete	04	01	04	01	02	-	10	02	12
Oito	03	01	05	01	-	01	08	03	11
Nove	05	02	06	02	03	02	14	06	20
Dez	03	05	02	07	09	16	14	28	42
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

CUMPRIMENTO DOS DEVERES

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Zero	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Três	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Quatro	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Cinco	01	02	01	-	-	-	02	02	04
Seis	01	-	-	01	01	-	02	01	03
Sete	02	-	01	01	01	-	04	01	05
Oito	07	-	03	01	02	01	12	02	14
Nove	01	01	07	02	02	02	10	05	15
Dez	07	09	11	08	09	16	27	33	60
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5. DADOS SOBRE O ALUNO FORA DA ESCOLA.

5.1. Você frequenta outros cursos? Quais?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Futebol	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Música	01	02	02	01	03	02	06	05	11
Datilografia	01	01	-	-	-	-	01	01	02
Bordado	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Natação	-	-	-	01	03	-	03	01	04
Inglês	-	-	-	-	-	04	-	04	04
Computação	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Teatro	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Pintura	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Dança	-	-	-	-	-	02	-	02	02
Academia	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não	17	08	21	11	07	11	45	30	75
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.2. Você tem namorada(o)?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	01	-	02	-	02	01	05	01	06
Não	20	12	21	14	09	16	50	42	92
Não respondeu	-	-	-	-	04	02	04	02	06
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.2. Você já teve uma namorada(o)?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	05	01	11	03	04	04	20	08	28
Não	16	11	12	11	07	13	35	35	70
Não respondeu	-	-	-	-	04	02	04	02	06
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.4. Você costuma sair à noite?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	15	04	14	05	05	07	34	16	50
Não	06	08	09	09	06	10	21	27	48
Não respondeu	-	-	-	-	04	02	04	02	06
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.5. Qual o horário de retorno quando você sai à noite?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
22 horas	07	02	09	04	03	05	19	11	30
23 horas	03	-	04	-	01	02	08	02	10
24 horas	03	-	-	01	-	-	03	01	04
Depois das 24 horas	02	02	01	-	01	-	04	02	06
Não sai	06	08	09	09	10	12	25	29	54
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.6. Os amigos que você costuma sair:

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Têm sua idade	10	-	05	04	03	06	18	10	28
São mais novos	-	-	02	-	-	-	02	-	02
São mais velhos	05	04	07	01	02	01	14	06	20
Não sai	06	08	09	09	10	12	25	29	54
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.7. Os programas de televisão que você mais assiste?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Filmes	08	04	15	07	03	07	26	18	44
Esportes	02	-	09	-	02	01	13	01	14
Desenhos	02	01	06	02	03	04	11	07	18
Novelas	07	06	12	07	-	09	19	22	41
Jornais	02	01	02	02	04	02	08	05	13
Programa de Auditório.	01	-	-	-	-	03	01	03	04
Programa Livre	-	01	-	-	-	01	-	02	02
Humor	01	-	02	-	-	01	03	01	04
Programas Infantis	11	05	03	01	07	07	21	13	34
Política	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Nenhum	01	-	-	01	-	-	01	01	02

5.8. Você costuma ler?

JORNAIS

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	06	06	05	08	04	09	15	23	38
Não	15	06	18	06	11	10	44	22	66
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

REVISTAS

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	11	03	11	08	09	14	31	25	56
Não	10	09	12	06	06	05	28	20	48
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

REVISTAS EM QUADRINHOS

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	19	06	16	12	11	16	46	34	80
Não	02	06	07	02	04	03	13	11	24
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

Quais?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Turma da Mônica	13	07	11	11	09	13	33	31	64
Zé Lelé	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Cebolinha	04	-	02	-	01	-	07	-	07
A Folha de São Paulo	02	01	02	-	01	02	05	03	08
Veja	01	-	01	-	-	-	02	-	02
Os Trapalhões	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Modas	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Cascão	03	-	04	01	03	-	10	01	11
Diário da Região	01	02	-	-	01	-	02	02	04
Ciências Hoje	02	-	-	-	-	-	02	-	02
Chaves	02	-	-	-	-	01	02	01	03
Tio Patinhas	02	-	-	-	04	01	06	01	07
Diário de Votuporanga	02	02	02	01	-	-	04	03	07
Pica-Pau	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Caras	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Jornal "A Cidade"	01	02	02	02	01	05	04	09	13
Crescer	01	-	-	-	-	-	01	-	01
X Mau	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Homem Aranha	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Cara a Cara	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Querida	-	01	-	03	-	05	-	09	09
Astral	-	01	-	01	-	-	-	02	02
Chico Bento	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Batman	-	-	01	-	01	-	02	-	02
Globo Rural	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Pornografia	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Pato Donald	-	-	01	-	01	02	02	02	04
Contigo	-	-	03	01	-	04	03	04	07
Amiga	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Margarida	-	-	01	-	-	-	01	-	01

Gasparzinho	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Mickey	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Faça Fácil	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Isto É	-	-	-	01	01	04	01	05	06
Gibis	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Estadão	-	-	-	03	-	01	-	04	04
Placar	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Não respondeu	04	02	04	-	02	02	10	04	14

5.9. Que profissão você gostaria de exercer quando adulto?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Piloto da Aeronáutica	02	-	-	-	-	-	02	-	02
Computação	02	-	04	-	01	-	07	-	07
Policial	03	-	02	-	01	-	06	-	06
Médico	02	02	02	02	02	04	06	08	14
Eletricista	01	-	-	-	01	-	02	-	02
Piloto Fórmula I	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Mecânico	03	-	01	-	-	-	01	01	02
Engenheiro Agrônomo	01	-	-	-	01	-	02	-	02
Analista de Sistemas	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Engenheiro Eletrônico	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Caminhoneiro	03	-	02	-	01	-	06	-	06
Professora	-	04	01	01	01	06	02	11	13
Dentista	-	01	-	-	-	01	-	02	02
Advogada	-	01	01	03	01	02	02	06	08
Atriz	-	01	-	01	-	-	-	02	02
Secretária	-	01	-	-	-	01	-	02	02
Engenheiro Mecânico	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Frentista	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Motorista	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Bancário	-	-	-	01	02	02	02	03	05
Jogador de Futebol	-	-	07	-	-	-	07	-	07
Psicóloga	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Arquiteta	-	-	-	01	-	01	-	02	02
Jogadora de volei	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Engenheira Civil	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Veterinário	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Contadora	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Sitiente	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não Sabe	01	02	-	02	01	01	02	05	07
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.10. Você tem como objetivo cursar uma faculdade?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	19	11	17	14	14	18	50	43	93
Não	02	01	06	-	01	01	09	02	11
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.11. Qual curso superior gostaria de fazer?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Aeronáutica	02	-	-	-	01	-	03	-	03
Computação	03	-	05	-	01	02	09	02	11
Academia de Polícia	02	-	02	-	01	-	05	-	05
Medicina	04	02	03	02	02	04	09	08	17
Eletricista	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Engenharia Eletrônica	01	-	-	-	01	-	02	-	02
Engenharia Mecânica	01	-	02	-	01	-	04	-	04
Agronomia	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Magistério	-	02	-	-	01	04	01	06	07
Direito	-	01	01	03	01	02	02	06	08
Odontologia	-	01	01	-	-	01	01	02	03
Música	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Letras	-	01	01	01	01	-	02	02	04
Ciências Contábeis	-	01	-	-	-	01	-	02	02
Secretariado	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Educação Física	-	-	01	01	-	01	01	02	03
Psicologia	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Arquitetura	-	-	-	01	-	01	-	02	02
Engenheiro civil	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Administração de Empresas	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Processamento de Dados	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Medicina Veterinária	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não Sabe	04	01	01	03	03	01	08	05	13
Nenhum	02	01	06	-	01	01	09	02	11
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.12. Seus pais ou responsáveis participam das reuniões da escola?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	19	09	23	12	15	19	57	40	97
Não	02	03	-	02	-	-	02	05	07
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Para saber das notas e comportamento.	07	01	05	02	05	06	17	09	26
Saber as coisas que faço na escola.	03	-	05	-	-	-	08	-	08
Interesse em saber como vou indo na escola.	04	06	04	04	03	06	11	16	27

Preocupam-se comigo	02	-	03	03	01	02	06	05	11
Para saber o que está acontecendo.	01	-	-	-	03	02	04	03	07
Não tem tempo.	01	-	-	02	-	-	01	02	03
So quando são convocados.	02	01	-	01	01	-	03	02	05
Minha mãe trabalha.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
São muito ocupados.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Falta de tempo.	-	01	-	02	-	-	-	03	03
Participa como voluntária para ajudar na escola.	-	01	-	-	-	-	01	-	01
Dever deles.	-	01	-	-	01	01	01	02	03
Saber se faço bagunça.	-	-	01	-	01	-	02	-	02
Acham que são obrigados.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Visitar o professor.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Acham interessante.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Querem que eu tenha algum estudo.	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Não Sabe.	-	-	03	-	-	-	03	-	03
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.13. O que seus pais ou responsáveis acham do ensino?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Ótimo	12	06	10	07	07	14	29	27	56
Bom.	08	06	13	06	08	04	30	15	45
Regular 01	-	-	01	-	01	01	02	03	
Total	21	12	23	14	15	19	60	44	104

5.14. Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
O Ensino é bom	03	01	04	05	04	04	11	10	21
Ajuda no futuro dos filhos	01	-	06	-	-	-	07	-	07
Às vezes o professor não explica	01	-	-	-	-	01	01	01	02
É útil e ajuda arrumar emprego	01	01	01	-	01	02	03	03	06
Tem confiança nos professores da escola.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Estão satisfeitos com o que aprendo na escola.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Aprendo bastante.	08	01	02	02	-	05	10	08	18
O conteúdo é fraco e									

os professores dão nota de graça.	01	-	-	01	-	01	01	02	03
A gente tem que estudar.	-	01	04	-	-	-	04	01	05
Dá o que eu preciso.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Aprendo coisas novas	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Ajuda na educação.	-	-	02	01	-	-	02	01	03
Professor falta muito	-	01	-	-	-	-	-	01	01
O ensino está mais avançado.	-	-	-	-	01	01	01	01	02
Para ter conhecimento.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
É uma das escolas que mais ensina.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Podia ser melhor.	-	-	-	-	01	01	01	01	02
Só não é bom quando tem greve.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Não Sabe	04	05	04	04	05	03	13	12	25
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.15. O que seus pais ou responsáveis acham da escola onde você estuda?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Ótima	15	02	08	05	05	07	28	14	42
Boa	06	08	13	08	10	12	29	28	57
Regular	02	02	01	-	-	02	03	05	
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

Por quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Porque tem disciplina rígida e ajuda os alunos resolverem seus problemas.	01	-	-	01	01	01	02	02	04
Porque oferece bom ensino.	01	01	03	01	-	02	04	04	08
É uma escola boa.	01	-	-	01	02	01	03	02	05
É organizada.	01	-	06	02	-	01	07	03	10
Aprende muitas coisas na escola.	01	-	-	-	-	01	01	01	02
Os professores ensinam bastante.	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Maioria dos alunos são educados.	03	01	-	-	-	-	03	01	04
É limpa e tem boa comida.	-	-	-	-	03	-	03	03	
Tem bons professores e boa direção.	03	-	02	04	02	05	07	09	16
Estão me ajudando e não me expulsaram.	01	-	-	-	-	-	01	-	01

Não expulsa alunos.	-	-	-	-	01	01	01	01	02
Tem muitas coisas, mas não tudo que precisa.	-	-	-	-	01	-	01	-	01
É uma das melhores	-	-	-	-	02	-	02	-	02
É perto de casa, não é paga e é boa.	03	01	03	01	01	01	07	03	10
Me ajuda.	01	01	-	-	-	-	01	01	02
Ela se preocupa com os alunos.	-	01	01	01	-	-	01	02	03
Está gostando.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Dá estudo para a gente.	01	01	-	-	-	-	01	01	02
Não gosta por causa da indisciplina.	-	01	01	-	-	-	01	01	02
Podia ser melhor.	-	01	02	-	-	-	02	01	03
Tem amigos na escola.	-	-	02	-	-	01	02	01	03
Dá ensino, disciplina e educação.	-	-	02	-	-	-	02	-	02
Ficou um tempo sem diretor.	-	-	-	01	-	-	-	01	01
Já estão acostumados com ela.	01	-	-	01	-	-	01	01	02
Não Sabe	02	03	01	01	05	02	08	06	14
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.16. Seus pais ou responsáveis costumam colaborar com a escola?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Sim	20	10	21	14	15	19	56	43	99
Não	01	02	02	-	-	-	03	02	05
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

5.17. Em quê?

	classe 1		classe 2		classe 3		Total		TG
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Na APM, Festas e Reuniões.	20	08	20	14	15	18	55	40	95
Nos estudos.	-	01	-	-	-	01	-	02	02
Vindo sempre na escola.	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Mãe trabalha como voluntária na escola.	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Não colaboram	01	02	02	-	-	-	03	02	05
Total	21	12	23	14	15	19	59	45	104

