

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLÁUDIA RODRIGUES DE CAMARGO MARTINS

Práticas Avaliativas Formativas no contexto da periferia:  
limites e possibilidades

Uberlândia  
2012

CLÁUDIA RODRIGUES DE CAMARGO MARTINS

Práticas Avaliativas Formativas no contexto da periferia:  
limites e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olenir Maria Mendes

Uberlândia  
2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

M386p 2012 Martins, Cláudia Rodrigues de Camargo, 1972-  
Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia : Limites e possibilidades / Cláudia Rodrigues de Camargo Martins. - 2012.

145 f. : il.

Orientador: Orientadora: Olenir Maria Mendes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Avaliação educacional – Teses. 3. Educação – Aspectos sociais – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. I. Mendes, Olenir Maria. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

CLÁUDIA RODRIGUES DE CAMARGO MARTINS

Práticas Avaliativas Formativas no contexto da periferia:  
limites e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberlândia, 29 de agosto de 2012

---

Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas

---

Profª Drª Maria Vieira Silva

---

Profª Drª Olenir Maria Mendes  
Orientadora

*Dedico este trabalho a todas as mulheres que, assim como eu, diária e arduamente, se desdobram entre as atividades profissionais, na educação dos filhos e na administração do lar, sem perder de vista a beleza da vida [...]*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Deus por ter me colocado em escolas de periferia para que eu pudesse compreender o quanto necessitamos ser solidários e engajados nas causas relacionadas aos menos favorecidos. Percebi, ao longo dos anos, que a humanização do homem passa, necessariamente, pela sensibilização e pela convivência coletiva e social.

Ao meu companheiro Paulo, incansável nas horas difíceis, batalhador por natureza, amoroso e incentivador. Não sei se teria chegado até aqui se não fosse pelo encorajamento recebido, pela crença depositada em mim e pelo amor explicitado diariamente. Devo-lhe a eternidade [...]

Agradeço à minha mãe Rosalina e as minhas amadas irmãs Simone e Edeli pelos incentivos dados aos meus estudos. Não esquecerei da fala de minha mãe dizendo: “Nossa, que chique minha filha, você é uma mestra!”.

Agradeço amorosamente aos meus amados filhos, Paulo Júnior e Matheus, que se viram obrigados a se abdicar, inúmeras vezes, de minha presença nos meus momentos de estudos. A minha eterna cumplicidade e gratidão.

Externizo meu amor e meus sinceros agradecimentos à minha querida amiga e orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olenir Maria Mendes, por ter acreditado em minha capacidade de desenvolver uma pesquisa, cuja temática se mostrou complexa desde o início. Seria impossível definir em poucas palavras a admiração que nutro pela postura humana, política e social que tens. Oxalá permita que muitos se inspirem na vossa conduta.

Registro a honra sentida pela aceitação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Vieira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em participar da banca de qualificação e de defesa deste trabalho. Espelho para muitos, essa mulher deixa rastros que servem aos seus seguidores como fonte de conhecimento e de consciência política. Agradeço humildemente o aceite.

Sem ainda acreditar que foi possível, agradeço imensuravelmente a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Benigna Maria de Freitas Villas Boas por ter aceitado compor a banca de defesa desta pesquisa. Durante a execução deste estudo nos debruçamos constantemente em suas obras/contribuições.

Referência nos estudos sobre avaliação, nos orgulha tê-la conosco nesse momento. Aqui um sonho se realiza [...]

Agradeço as minhas companheiras Rosana e Elizete. Os anos compartilhados me trouxeram a certeza de que somos muito mais do que colegas de trabalho. Somos irmãs de coração e de desejo de combater as desigualdades sociais. Registro os incentivos e a força dada para que eu me ausentasse da escola para estudar. À vocês meu muito obrigada cheio de amor.

Agradeço as colegas do GEPAE que contribuíram significativamente no desenvolvimento do meu projeto. Companheiras na indignação do que tem sido feito nas e com as escolas públicas, especialmente as inseridas em contexto de exclusão social, compartilharam comigo os momentos de angústia dos quais externei no grupo. Meus sinceros agradecimentos.

Quero agradecer à Noemi pelos momentos compartilhados durante o curso das disciplinas do Mestrado. Nesse período, conquistei uma amiga querida e dedicada que, também, se divide entre inúmeras atividades diariamente.

Um agradecimento especial e carinhoso à Sangelita pelo incentivo ao desenvolvimento desta pesquisa. Ficará em minha memória para sempre.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo central discutir as concepções de avaliação, presentes em escolas inseridas num contexto social excludente, e identificar as práticas avaliativas formativas, bem como, os limites e possibilidades de se utilizar a avaliação como um dos meios de garantia da aprendizagem significativa para os discentes das classes populares. No que se refere às produções científicas educacionais acerca dos processos avaliativos, uma das problemáticas mais discutidas e investigadas é a que se reporta à avaliação formativa. Pesquisadores dessa temática, tais como: Fernandes (2009), Freitas (2007), Hadji (2001), Luckesi (2002), Villas Boas (2002, 2008) e outros vêm desenvolvendo estudos ao longo dos anos que apontam os efeitos nocivos da avaliação mal sucedida, e também, a necessidade de se colocar as práticas avaliativas em função das aprendizagens. Em conformidade com a modalidade de pesquisa qualitativa e, de acordo com os questionamentos que nos induziram a este estudo, esta pesquisa se constituiu nas seguintes etapas: análise das condições de vida da população residente em alguns bairros periféricos da cidade de Uberlândia-MG; mapeamento sobre o que constava nos Projetos Político Pedagógicos sobre avaliação formativa, em escolas municipais inseridas em contexto de exclusão social, cujo objetivo foi selecionar a escola que apresentasse maiores indícios e/ou indicações de avaliação formativa conforme os documentos; e por fim, elaboração, aplicação e análise do questionário aplicado entre os (as) professores (as) da escola eleita. Fizeram ainda parte deste estudo, a observação e a análise sobre o trabalho docente de uma professora, no primeiro semestre do ano de 2011. Os estudos empreendidos nesta pesquisa nos mostraram que, em face da conjuntura escolar, da realidade social dos alunos, das limitações impostas pelos preceitos do sistema capitalista, da própria organização do trabalho escolar, dentre outros importantes aspectos que impactam na atuação docente, as práticas avaliativas formativas não se cumpriram integralmente na sala de aula observada. O que constatamos foram ações isoladas de uma professora tentando insistentemente fazer com que seus alunos aprendessem e não apenas memorizassem informações.

**Palavras-chave:** Avaliação. Avaliação formativa. Educação popular.

## ABSTRACT

This paper aims to discuss the concepts of assessment, present in schools inside a social exclusion, and to identify the formative assessment practices, as well the limits and possibilities of using assessment as a means of ensuring meaningful learning for students of popular classes. With regard to educational scientific productions about the evaluation process, one of the issues most discussed and investigated is the one that relates to the formative evaluation. Researchers of this theme, such as: Fernandes (2009), Freitas (2007), Hadji (2001), Luckesi (2002), Villas Boas (2002, 2008) and others have been developing over the years studies that show the harmful effects of unsuccessful assessment, and also the need to place the evaluation practices in accordance with the learning. In accordance with the method of qualitative research and, according to the questions that led us to this study, this research consisted of the following steps: analysis of living conditions of the population in some suburbs of the city of Uberlândia, MG; mapping on what appeared in the Pedagogical Political Projects on formative assessment, in public schools entered in the context of social exclusion, whose goal was to select the school that presented more evidence and/or indications of formative assessment according to the documents; and finally, elaboration, application and analysis of the questionnaire applied among the teacher(s) of the elected school. Also was part in this study, observation and analysis on the teaching work of a professor in the first half of 2011. Studies conducted in this research showed that, in view of the school situation, the social reality of the students, the limitations imposed by the precepts of the capitalist system, the very organization of school work, among other important aspects that impact on teaching practice, the formative assessment practices were not fully met in the classroom observed. What we found were isolated actions of a teacher trying persistently make their students learn and not just memorize information.

**Keywords:** Evaluation. Formative Evaluation. Popular Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1:	Crescimento populacional da cidade de Uberlândia entre 1927/2000 ....	52
Mapa 2:	Distinção entre área central e periférica .....	54
Imagem 1:	Bairro Morumbi .....	63
Imagem 2:	Bairro São Jorge (Residencial Campo Alegre) .....	65
Mapa 3:	Divisa entre bairros Laranjeiras e São Jorge .....	66
Imagem 3:	Bairro Laranjeiras .....	66
Imagem 4:	Bairro Dom Almir .....	67
Imagem 5:	Bairro Jardim Canaã .....	68
Imagem 6:	Bairro Shopping Park.....	69
Gráfico 1:	Especializações .....	83
Gráfico 2:	Relacionamento professor/aluno .....	85
Gráfico 3:	Planejamento da aula .....	85
Gráfico 4:	Metodologia utilizada .....	86
Gráfico 5:	Conteúdo da disciplina .....	86
Gráfico 6:	Avaliações que realizam .....	87
Gráfico 7:	Tarefas diárias em sala.....	89
Gráfico 8:	Comportamento/participação.....	90
Gráfico 9:	Tarefas de casa.....	91
Gráfico 10:	Testes e exames mensais .....	91
Gráfico 11:	Prova bimestral .....	92
Gráfico 12:	Portfólio.....	93
Gráfico 13:	O que é escola de periferia para as professoras respondentes .....	96
Gráfico 14:	Práticas avaliativas vivenciadas em sala de aula .....	98
Gráfico 15:	Reposta à situação problema .....	101
Gráfico 16:	Recursos materiais mais utilizados pela professora pesquisada .....	122

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Admissões e demissões formais no ano de 2010 .....	55
Tabela 2:	Perfil do Município – 20 ocupações que mais desligaram no ano de 2010 ..	56
Tabela 3:	Crimes contra a pessoa .....	57
Tabela 4:	Crimes contra o patrimônio .....	58
Tabela 5:	Crimes contra os costumes, a paz, a fé pública e a organização do trabalho	59
Tabela 6:	Crimes referentes a entorpecentes .....	60
Tabela 7:	Vítimas de ação criminal/cível com relação doméstica/familiar com o autor .....	60
Tabela 8:	Crimes contra a incolumidade pública .....	61
Tabela 9:	Crimes de diversas da polícia .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFA	Avaliação Formativa Alternativa
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPES	Centro de Pesquisas Econômico Sociais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPAE	Grupos de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PAV	Programa Acelerar para Vencer
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
UAI	Unidade de Atendimento Integrado

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Opções metodológicas</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO POLÍTICO, INTENÇÕES E POSSÍVEIS CAMINHOS</b> .....	<b>28</b>
<b>3</b>	<b>AS ESCOLAS DA PERIFERIA DE UBERLÂNDIA: ONDE ESTUDAM OS/AS FILHOS/AS DOS/AS TRABALHADORES/AS DAS CLASSES POPULARES?</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>Uberlândia: contextualizando sua história para compreender seu espaço.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2</b>	<b>A periferia de Uberlândia: condições de vida, espaço e trabalho</b> .....	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>A violência e a periferia</b> .....	<b>57</b>
<b>3.4</b>	<b>A localização geográfica e seus problemas.....</b>	<b>62</b>
<b>3.5</b>	<b>As escolas públicas municipais da periferia de Uberlândia: um mapeamento de suas condições segundo os exames externos</b> .....	<b>69</b>
<b>3.6</b>	<b>Projeto Político Pedagógico: intenções do trabalho escolar</b> .....	<b>74</b>
<b>4</b>	<b>PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS DA ESCOLA TUCANO</b> .....	<b>82</b>
<b>4.1</b>	<b>Desvelando a realidade: aspectos relevantes da prática pedagógica no processo de formação de ensino</b> .....	<b>84</b>
<b>4.2</b>	<b>Instrumentos avaliativos: o que se utiliza para avaliar os alunos?</b> .....	<b>88</b>
<b>4.3</b>	<b>Escola de periferia é...</b> .....	<b>94</b>
<b>4.4</b>	<b>Concepções de avaliação formativa: como as professoras avaliam seus alunos</b> .....	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS: LIMITES E POSSIBILIDADES</b> .....	<b>104</b>
<b>5.1</b>	<b>Organização do trabalho pedagógico da professora Gardênia: impasses e desafios</b> .....	<b>107</b>
<b>5.2</b>	<b>As práticas avaliativas da professora Gardênia</b> .....	<b>114</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>129</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência (Karl Marx)*

O presente trabalho tem como objetivo central discutir as concepções de avaliação, presentes em escolas inseridas num contexto social excludente, e identificar as práticas avaliativas formativas, bem como, os limites e as possibilidades de se utilizar a avaliação como um dos meios de garantia da aprendizagem significativa para os discentes das classes populares.

O desejo pelo desenvolvimento deste trabalho emergiu a partir de nossa experiência em escolas de periferia e, também, em grupo de estudos e pesquisas sobre avaliação educacional. Nossa trajetória profissional e acadêmica foi construída a partir do entendimento de que as relações estabelecidas entre as pessoas e o meio configuram a sociedade em que as mesmas se inserem. Embasamos nossas crenças em autores como Freire (1977, 1981, 1996), Gadotti (1983), Freitas (1995, 2002a), Freitas e outros (2011), Villas Boas (1993, 2002, 2008) dentre outros, pois entendemos que as ações humanas se fundamentam em contextos datados e intencionais. Partimos do pressuposto de que as coisas não acontecem por meio do acaso. Os determinismos sociais (divisão classista) e as representações dadas à sociedade ocorrem acintosamente para atender a determinados interesses.

Diante do exposto, as condições e as amarrações da educação pública, ofertada à população carente em espaços periféricos, nos trazem além de inquietação, muita preocupação e angústia. A “forma” como se “formam” os alunos de áreas menos favorecidas tem trazido indignação entre àqueles que levantam a bandeira da escola pública de qualidade e direito de todos. Incluímo-nos nessa categoria, pois nossa experiência como professora e gestora de escola pública de periferia tem nos mostrado as dificuldades impostas pelos preceitos daqueles que nos governam, assim como, a necessidade de empreendermos esforços coletivos no pronunciamento do que se tem feito contra a escola e contra os alunos que vivem em condições precárias.

Não visualizamos nossa luta com romantismo utópico. Somos conhecedores da realidade e, por isso mesmo, sabemos que nossas ações se tornam limitadas frente ao poder de alienação dominante. Entretanto, não nos convencemos de que essa luta é perdida. Enquanto partícipes da história diária, escrita e travada nas escolas, temos a consciência da emergência das mudanças necessárias no âmbito escolar.

O ensino desconectado das vivências dos discentes e a aprendizagem sem significância têm fomentado a criação de culturas, culturas essas que nem sequer se apropriam efetivamente do conhecimento produzido historicamente e nem se conscientizam sobre a sua importância. Freire (1981) denunciou que a educação ofertada nessa perspectiva — denominada de bancária, por depositar apenas informações — coloca o educador como sujeito narrativo dos conteúdos a serem ensinados e, os educandos como meros receptores desse “conhecimento”.

Conscientes e indignados em relação à educação bancária é que procuramos fazer de nossa atuação docente uma forma de desalienação do mundo alienante. Iniciamos a prática docente como professora de escola pública de Educação Infantil em um bairro altamente marcado pela atuação do tráfico de drogas. Bairro este que, em dada semana, as crianças, filhos de traficantes, apareciam trajando roupas velhas e baratas; em semanas que se seguiam, iam à escola usando vestimentas novas e caras. Atuamos como professora de alunos cujos pais eram traficantes, mas que demonstravam preocupação e interesse pelos rebentos. Percebemos que a mídia e os governantes não noticiam que o tráfico de drogas sustenta e alimenta muitas famílias de baixa renda. Não é noticiado que a inexistência de políticas públicas eficazes de combate à pobreza e de geração de empregos pode incidir diretamente nos altos índices de envolvimento com as drogas.

Após alguns meses atuando nessa escola, fomos convocados a tomar posse em outra unidade de ensino. No momento da escolha de outra escola, já que não poderíamos continuar naquela, optamos por uma que oferecia os anos iniciais do Ensino Fundamental, com dezenove turmas nos períodos da manhã e da tarde, localizada num bairro periférico da cidade. No dia em que nos apresentamos nessa escola, a supervisora nos entregou uma cartilha e disse-nos que teríamos de ser firmes, pois iríamos reger uma turma de segundo ano (antiga primeira série) extremamente complicada, repleta de alunos repetentes e indisciplinados. Essa foi a acolhida dispensada a nós. As próprias colegas de trabalho diziam que poucas professoras conseguiram ficar com esse grupo. Com esse “espírito acolhedor” nos revestimos de coragem e nos apresentamos à “famosa” turma.

Inicialmente fizemos um diagnóstico para sabermos aquilo que os alunos já conheciam sobre o conteúdo a ser trabalhado. O passar dos dias nos mostrou que essa turma era composta por crianças carentes de atenção familiar, com histórias tristes de vida, de negligência e de abandono. Percebemos que a escola reuniu, numa mesma sala de aula, alunos com problemas similares de repetência e de disciplina. A tarefa, então, era árdua, pois os preconceitos e os rótulos contra esses alunos já haviam tomado conta da escola.

Como já tínhamos uma bagagem de estudos pautados na Graduação em Pedagogia, na Especialização em Docência no Ensino Superior, e especialmente e principalmente, no Grupos de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE) que têm se desdobrado em pesquisas para a compreensão dos efeitos nocivos da avaliação da aprendizagem mal sucedida, ignoramos o uso daquele ridículo livro didático fornecido e começamos a desenvolver um trabalho que tivesse significância para aquele contexto. Alfabetizar um grupo sem autoestima, que acreditava fielmente em sua impotência em aprender, não foi fácil.

No ensino de matemática referente às formas geométricas, por exemplo, fizemos oficinas de pipas. Já que em bairros periféricos, uma das brincadeiras mais populares é a de soltar pipas, fizemos então, um acordo — após os estudos da parte teórica, iríamos promover uma tarde para confecção de pipas em formas e cores diferentes. Naquela ocasião, não havia quadra coberta na escola, então, ocupamos um espaço de chão batido e ali produzimos e soltamos as pipas. Acho que as crianças mais ensinaram do que aprenderam. Foi a partir dessa etapa profissional que nos aproximamos dos estudos sobre avaliação formativa.

Não podemos situar a escola apenas como um espaço e local passivamente receptor das determinações dos governantes. A escola é, também, um campo de contradições e conflitos produzidos pelos sujeitos que, como nós, ficam indignados com os rumos da educação. Incontáveis são os profissionais que se mostram resistentes ao movimento liberal e interventor da educação ofertada, que se recusam em aderir a um modelo de escola imposto pelo Estado avaliador<sup>1</sup> e pelos preceitos mercadológicos do capitalismo. Entretanto, mesmo produzindo a contra-hegemonia, percebemos as limitações e as amarrações as quais nos prendem para as transformações desejadas.

Após alguns anos nessa escola e como havia eleição para diretores, formamos com mais duas companheiras, uma chapa de trabalho em que apresentamos à comunidade uma proposta para melhorarmos as condições da escola. Desde então, já se passaram seis anos, e temos travado verdadeiras batalhas contra aqueles que nos marginalizam. Trabalhar numa perspectiva de rompimento de uma cultura de exclusão, de segregação e de seleção dos melhores é trazer para si uma luta permeada de conflitos e de contradições. Por se tratar de escola com expressivo número de alunos (mais de mil), a demanda de trabalho requer uma vitalidade de cada uma de nós quase que desumana. Entretanto, perdemos alguns embates, ganhamos outros e acreditamos que ainda há muito a ser feito.

---

<sup>1</sup> Cf. FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, 2002a.

No tocante ao papel que a avaliação exerce no processo educacional, a partir dos estudos produzidos por pesquisadores como Freitas (1995), percebemos que a mesma ocupa uma posição determinante nos espaços escolares. Por meio dos resultados obtidos, sua função cumpre-se plenamente conforme os preceitos do sistema capitalista, qual seja o de seleccionar os aptos, classificar os indivíduos, excluir e culpabilizar aqueles que não conseguem alcançar resultados satisfatórios; isto é praticar o *darwinismo social*, principalmente no que se refere aos mais desfavorecidos.

A escola, um dos espaços onde se deveria ter o direito garantido de apropriação da cultura herdada historicamente, transformou-se em forte ferramenta de segregação e seleção; a aprendizagem reduziu-se à memorização de informações, a avaliação reduziu-se à aplicação de exames e o insucesso escolar tornou-se latente. A naturalização pela culpa do fracasso escolar contribuiu para que muitos se revestissem do sentimento de impotência diante da possibilidade da aprendizagem de conhecimentos. A avaliação praticada nesse contexto nunca foi neutra e tampouco isolada dos demais aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, essa avaliação reduzida à mera função verificativa cumpriu e, certamente, ainda cumpre o papel de indicar aqueles que satisfazem ou não ao modelo de sociedade vigente.

No que se refere ao termo formativo<sup>2</sup>, nossa experiência em escola, especialmente na periferia, tem mostrado que existem diferentes interpretações sobre o referido significado. Afirmamos isso, pois, em discussões com alguns professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que os mesmos concebem a avaliação formativa como o ato de quantificar determinadas atividades no decorrer do processo, com trabalhos, testes e outros instrumentos de medidas, o que não se difere da avaliação clássica. Em algumas escolas, o processo avaliativo ocorre da seguinte forma: a avaliação em termos formais (diários de classe) é descrita como processo e produto. O processo refere-se à aplicação de determinadas atividades desenvolvidas ao longo do bimestre. O produto explicita aquilo que o aluno obteve em provas bimestrais, quantitativamente e ao final do processo.

A questão que nos causa inquietação é que esse “processo”, na verdade, resume-se ao ato de quantificar as atividades, e pronto. Nesse sentido, é possível que se explicita uma concepção de avaliação centrada nos processos de ensinar (critérios de promoção, padrões pré-estabelecidos, etc.) e não na aprendizagem dos discentes, na retomada do conteúdo, na

---

<sup>2</sup> Cf. FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006; HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

regulação do trabalho pedagógico e no replanejamento e/ou redirecionamento do trabalho docente.

Percebemos que apenas diversificar os instrumentos avaliativos não implica em superação de práticas avaliativas meramente quantificadoras, tampouco representa melhoria nas aprendizagens dos estudantes. Outro ponto a ser discutido é que, historicamente a escola está inserida num contexto de exclusão social e apresenta dificuldades tanto para ensinar como para avaliar seus alunos numa perspectiva emancipatória. Obviamente que não se trata de culpabilizar apenas a escola. Trata-se de um sistema maior, que tem como premissa responsabilizar o indivíduo pelo seu fracasso.

Aliado a estas questões, encontra-se o fator socioeconômico do alunado, que pode se tornar um aspecto determinante na perpetuação da exclusão social, ou seja, se é pobre, provavelmente não terá grandes oportunidades e/ou acesso ao conhecimento, já que sua condição social se torna pré-requisito para o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa afirmar que a avaliação feita previamente sobre as condições de vida dos alunos influencia diretamente no modo como eles serão avaliados pela escola, no decorrer desse processo (FREITAS, 2007).

Agregada à marginalidade socioeconômica, percebe-se a existência de um sistema educacional cujo currículo apresenta-se verticalizado (imposto) e desarticulado às reais necessidades dos aprendentes, influenciando diretamente nos processos de ensinar, aprender e avaliar. Tal desarticulação contribui significativamente para a implantação de práticas avaliativas descontextualizadas, certificativas e classificativas, uma vez que as mesmas se desenvolvem sob a ótica da verificação daquilo que foi aprendido e não como “meio de melhorar as aprendizagens dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 166).

Cumpramos ressaltar que a qualidade da educação revelada está intrinsecamente ligada às práticas avaliativas e, que essas podem se tornar instrumento punitivo, classificatório, seletivo e perpetuador da exclusão social se apenas valorizarem os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Luckesi (2002) aponta que avaliar se diferencia de examinar, pois o ato avaliativo não se limita à simples verificação daquilo que o aluno aprendeu. Avaliar implica em decisões e na tomada de consciência sobre a “construção dos melhores resultados possíveis” (LUCKESI, 2002, p. 84). Examinar reduz o ato avaliativo em classificação e seletividade do examinado.

Em muitas escolas, os resultados da aprendizagem são utilizados para estabelecer uma classificação do aluno. Aqueles que não aprenderam continuarão à margem do processo

educativo, uma vez que nos programas/planejamentos educacionais não há previsão de retomada daquilo que não foi aprendido.

Considerando-se que o termo formativo vem sendo discutido em pesquisas e teorias de renomados autores como Fernandes (2009), Freitas (1995) e Hadji (2001), e em documentos oficiais; e que existem distintas interpretações quanto à utilização do mesmo, procuramos responder, ao longo do processo de execução deste trabalho, alguns questionamentos. Tais como: Até que ponto as práticas avaliativas se colocam a serviço das aprendizagens? Quais conexões são possíveis de se estabelecer entre a exclusão social, a exclusão educacional e as práticas avaliativas no âmbito das escolas de periferia, tendo como horizonte a dimensão da ampliação do capitalismo? É possível avaliar para aprender (FERNANDES, 2009) em escolas de periferia?

Para a execução deste trabalho, traçamos como objetivos específicos as seguintes ações: tecer análises sobre as contribuições teóricas no campo da avaliação educacional, especialmente a formativa; discutir a contextura social da periferia da cidade de Uberlândia, demonstrando as condições de vida da população residente em bairros pobres onde estão situadas diversas escolas públicas municipais; realizar um estudo sobre os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas municipais inseridas em áreas de exclusão social, para identificar, nos registros, os indícios de avaliação formativa; observar a prática avaliativa de uma docente e identificar os limites e as possibilidades de se avaliar numa perspectiva, na qual, todos possam aprender.

### **1.1 Opções metodológicas: caminhos e descobertas**

Na tentativa de compreendermos os limites e as possibilidades de se avaliar formativamente alunos de escolas municipais, residentes em áreas socialmente excludentes da cidade de Uberlândia e, em conformidade com a pesquisa qualitativa, organizamos este estudo contemplando etapas como: estudo do estado da arte sobre avaliação formativa; conceituação de periferia como viés de desigualdade, analisando as condições de vida dessa população; mapeamento dos registros sobre avaliação nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas municipais inseridas num contexto de exclusão social; análises das respostas de um questionário respondido pelas professoras da escola previamente selecionada, cujo objetivo foi escolher a professora que teria sua prática docente observada por nós; e, finalmente, os nossos estudos a partir da observação do trabalho pedagógico e avaliativo da professora pesquisada.

Após definição das etapas acima descritas, selecionamos os procedimentos metodológicos que subsidiariam nosso plano de investigação. Optamos pela abordagem qualitativa por acreditarmos que o problema desta pesquisa não se resumiria apenas em análises de dados mensuráveis. Entendemos que a arquitetura da dinâmica escolar é dotada de complexidade que se vinculam às concepções, vivências e ideais dos sujeitos e que culminam numa determinada forma de agir e pensar. Nesse sentido, para estudar uma realidade com múltiplas facetas, a atuação do pesquisador pressupõe a adoção de critérios científicos que o auxiliem a desvelar as tessituras do contexto pesquisado. No caso desta pesquisa, a abordagem qualitativa se apresentou como a mais adequada ao nos possibilitar contato direto com a fonte estudada, a fim de obtermos elementos tanto objetivos como subjetivos que influenciam na maneira como os/as professores/as avaliam seus alunos. Minayo descreve que,

Ao contrário da ideia positivista de coleta, que supõe o observador externo indo aos locais para recolher coisas (inclusive fatos), a proposta construcionista valoriza as premissas e as categorias do investigador, como recomenda Malinowski (1978), mas, simultaneamente, faz um movimento intencional de busca comunicativa com as representações, valores, crenças, opiniões e categorias empíricas provenientes dos investigados, em interação e intersubjetividade. (MINAYO, 2005, p. 158).

Nesse contexto, o sujeito observador é também parte integrante do processo de conhecimento, pois interpreta os fenômenos e atribui a eles um significado e o objeto não é um dado inerte e neutro, ele está repleto de significados e relações que os envolvidos produzem por meio de suas ações. Considerando-se que a realidade dos sujeitos é a síntese das múltiplas determinações (MARX, 1978) e, ainda, da complexidade das relações estabelecidas cotidianamente nos espaços escolares, recorreremos ao auxílio de Bodgan e Biklen para elucidar algumas características da pesquisa qualitativa que auxiliam na interpretação do fenômeno estudado pelo pesquisador.

1- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2- A investigação qualitativa é descritiva; 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Analisando as características mencionadas pelos autores, percebemos a importância do papel exercido pelo pesquisador no contexto da pesquisa qualitativa, uma vez que o mesmo se

aproxima, interage, coleta dados e informações do universo pesquisado que, posteriormente, se transformarão em conhecimentos interpretativos do processo pesquisado.

Reconhecemos à abrangência da temática aqui pesquisada e aos vários elementos que influenciam e sustentam as práticas avaliativas de escolas inseridas em setores periféricos, como: a complexidade da atividade docente, as subjetividades (inter e intra) existentes no meio escolar, as concepções de educação presentes nos documentos oficiais, nas falas dos profissionais e nas práticas exercidas.

Por isso, esta pesquisa recorreu aos estudos qualitativos para fundamentar, a partir de critérios científicos, as discussões aqui empreendidas no tocante ao desvelamento das concepções de avaliação presentes em escolas de periferia. Entendemos que as práticas avaliativas se prendem a uma lógica educacional, que, por sua vez, se conecta às regularidades do plano macroeconômico, haja vista que somos regidos por um sistema capitalista.

Partimos, também, do pressuposto de que não alcançaríamos os objetivos propostos se reduzíssemos nossos estudos apenas ao plano micro da sala de aula, caso não explicitássemos a trama social que nos prende e nos limita à realização de grandes mudanças, bem como, o papel que a escola socialmente condicionada exerce no seio de nossa sociedade classista.

Partindo disso, iniciamos esta pesquisa descrevendo a realidade educacional com vistas a compreender a função que a avaliação vem exercendo nos espaços escolares, considerando que as práticas pedagógicas e avaliativas de escolas públicas se desenvolvem sob o julgo do capitalismo. Também apresentamos uma perspectiva teórica de avaliação formativa direcionada à aprendizagem dos discentes. Nesse referencial, reforçamos nossas concepções de avaliação formativa numa vertente baseada em pressupostos teóricos metodológicos, pautados na ideia de que todos podem e têm o direito de aprender, mesmo aqueles que se encontram em condições sociais excludentes.

Fortalecemos nossos estudos em autores como Fernandes (2006, 2009), Freitas (1991, 1995, 2005, 2007), Luckesi (2002), Romão (1999, 2002), Sordi (2005), Villas Boas (2008), Hadji (2001), dentre outros, cujas pesquisas desenvolvidas vêm apontando os efeitos nocivos da avaliação praticada, bem como demonstrando a necessidade de se romper com práticas arbitrárias e seletivas e, ainda, sugerindo novos caminhos para o processo de avaliar.

Nesse sentido, procuramos analisar os aspectos influenciadores de uma avaliação mal sucedida, as intencionalidades as quais a mesma se prende (contexto social) e as possíveis brechas para implantação de práticas avaliativas efetivamente formativas.

Seguidamente ao estudo da arte, empreendemos esforços nos estudos sobre as condições socioeconômicas e educacionais da periferia, explicitando os efeitos das políticas públicas e mercadológicas empregadas no citado espaço. Apresentamos um conceito de periferia que ultrapassa a mera delimitação e descrição de espaço geográfico e que insere os moradores desse nicho numa determinada classe social. Discutimos a constituição da periferia baseada em pressupostos do materialismo-histórico-dialético, no sentido de se problematizar as condições de vida, de moradia, de trabalho, de criminalidade e de ensino dos moradores residentes em bairros periféricos de Uberlândia. Minayo favorece o entendimento da contribuição do materialismo-histórico-dialético na pesquisa qualitativa ao afirmar que

Enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca aprender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo. Como se pode perceber, esses dois princípios estão profundamente vinculados, naquele sentido já advertido (e citado anteriormente) por Lênin: “O método é a própria alma do conteúdo”. (MINAYO, 2004, p. 65).

A opção pela periferia ocorreu em função de nossa inquietação, de nossa experiência em escolas localizadas em bairros de classes populares, e pelo nosso senso de investigação para descobrirmos, por meio das análises dos Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares, como as escolas organizam seus processos avaliativos; para, conseqüentemente, selecionarmos aquela que poderia ser objeto de nossa pesquisa, ao apresentar maiores elementos de avaliação formativa, num contexto de exclusão social. Nossa compreensão é de que o Projeto Político Pedagógico pode apresentar sinais do modo como os processos avaliativos se realizam no âmbito das escolas.

No que pesem os bairros periféricos em condições de exclusão social, estudados nesta pesquisa e situados em Uberlândia, os mesmos localizam-se nos diversos quadrantes da cidade, tais como sul, leste e oeste. No caso deste trabalho, nos atemos àqueles que representam respectivamente os bairros Dom Almir, Morumbi São Jorge, Laranjeiras, Shopping Park e Jardim Canaã. Objetivando obter dados estatísticos sobre as condições de vida da população residente nas periferias, como a taxa de empregabilidade, de desemprego, de subemprego e de criminalidade em cada bairro descrito neste estudo, recorreremos a alguns órgãos e setores da Prefeitura Municipal de Uberlândia, à Universidade Federal de Uberlândia

(Instituto de Economia) e ao 9º Batalhão de Polícia Militar. Esses dados forneceriam elementos para entendermos o entorno da escola, uma vez que a escola se insere numa determinada contextura que pode influenciar direta ou indiretamente no modo como ela percebe e ensina seus alunos.

Analizamos, ainda, alguns pontos relacionados à moradia e aos serviços públicos prestados aos moradores das periferias aqui estudadas. Além disso, pesquisamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas municipais inseridas nesse contexto de exclusão social, objetivando entender as condições das mesmas a partir dos dados oficiais do Ministério da Educação. A escolha pela pesquisa dos índices do IDEB se deu baseada na vivência escolar que temos, pois observamos que os dados quantitativos produzidos pelo IDEB têm servido ao ranqueamento entre as escolas, na seleção das melhores e piores, sem, contudo, representarem mudanças qualitativas no campo das aprendizagens.

A preferência pela investigação em escolas municipais ocorreu em razão de delimitarmos nosso campo de pesquisa em função do pouco tempo cronológico destinado a um estudo de mestrado. No caso de escolas estaduais, os Regimentos e os Projetos Políticos Pedagógicos se diferem dos municipais, o que demandaria análises morosas, cujo tempo para o desenvolvimento desta pesquisa ultrapassaria os limites do previsto. Como procedimento metodológico, adotamos a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos para entendermos a organização dos processos avaliativos ocorridos no interior das unidades de ensino de escolas de periferia.

Obviamente, reconhecemos às suas limitações operacionais dadas as condições históricas e concretas do trabalho escolar. Se por um lado, observamos os avanços no campo dos registros do Projeto Político Pedagógico, por outro, não podemos nos esquecer de que nossa herança de colonização portuguesa influenciou, e ainda influencia, a maneira como a escola ensina e como o aluno aprende. A catequização baseada nos preceitos da monarquia portuguesa imputou ao nosso país um modelo histórico de educação baseado na imposição (verticalização) dos conhecimentos a serem ministrados, no autoritarismo, na inexpressiva participação do coletivo nas tomadas de decisões, dentre outros tantos e importantes fatores. Com o advento do capitalismo, tais preceitos foram fortemente reforçados, contribuindo, assim, para a exclusão, segregação social, descontextualização do ensino e da aprendizagem, para a classificação dos aptos e inaptos e para a naturalização, a qual defende a ideia de que depende somente do indivíduo alcançar determinados resultados.

Entretanto, não podemos deixar de registrar as incansáveis lutas empreendidas por aqueles que se afoitaram em defesa da escola pública de qualidade, envolvidos nos

movimentos contrários à imposição estabelecida pelo sistema vigente. A partir de tais lutas, observamos significativos avanços na esfera educacional, principalmente no tocante às leis, ao acesso à escola e aos investimentos em pesquisas acadêmicas, ainda que, muito embora, não se traduzissem em grandes mudanças nos interiores das escolas. No caso do Projeto Político Pedagógico, embora saibamos das suas fragilidades, entendemos que analisá-lo, objetivando a identificação de práticas avaliativas formativas, nos daria subsídios tanto para encontrar a escola e, conseqüentemente a professora, que se tornariam objeto de nossa pesquisa, quanto para identificarmos se os registros intencionais desse documento, de fato, se efetivam ou se distanciam das práticas docentes.

Diante dessas expectativas e do que havíamos proposto para este estudo, contactamos a Secretaria Municipal de Educação, no setor de Inspeção Escolar, da cidade de Uberlândia e solicitamos amostras dos citados documentos de escolas municipais localizadas em bairros periféricos, como: Dom Almir, Jardim Canaã, Shopping Park, Laranjeiras, São Jorge e Morumbi.

Posterior à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e escolha da escola que apresentou, no referido documento, maiores indícios de avaliação formativa, desenvolvemos, a partir de um questionário construído por nós e pelas dezessete devolutivas recebidas, um estudo sobre os aspectos relevantes da prática pedagógica e avaliativa das professoras respondentes, que contribuem para a formação dos alunos de classes populares. O questionário mostrou-se como alternativa para que as professoras da escola pesquisada descrevessem suas práticas avaliativas. Também, apresentou-se como meio de selecionarmos, por meio das respostas, a professora que teria sua prática docente e avaliativa observada durante os meses previamente estabelecidos. Valemo-nos das contribuições de Chizzotti ao optarmos pela utilização do questionário.

[...] o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema de pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É assim, uma interlocução planejada. (CHIZZOTTI, 2003, p. 55).

Nesse questionário elaboramos uma parte do mesmo com nove questões objetivas, das quais obtivemos informações ligadas ao perfil do grupo de professoras da escola, tais como: formação acadêmica, tempo de atuação no magistério, idade, sexo, situação funcional, regime de trabalho, série/ano em que atua e estado civil.

Para as questões de natureza especificamente profissional, sobre a rotina de trabalho, elaboramos três questões objetivas e duas dissertativas, com o objetivo de identificarmos os principais aspectos que contribuem na formação dos alunos das entrevistadas e as práticas avaliativas exercidas no contexto escolar. Na última questão, a partir de uma situação problema, buscamos identificar a opinião das professoras acerca de uma realidade concreta de sala de aula.

No que concerne os aspectos que contribuem para formação de alunos, as docentes que responderam ao questionário enumeraram, por ordem de importância, os itens que habitualmente são objetos das práticas pedagógicas exercidas por elas. Selecionamos cinco opções que comumente regem o trabalho docente, como: planejamento de aula, conteúdo da disciplina, metodologia utilizada, avaliações que realiza e relacionamento professor/aluno. A partir desses resultados, procuramos desvelar os aspectos relevantes da prática pedagógica das mesmas no processo de ensino e aprendizagem.

Também analisamos os instrumentos mais utilizados no processo de avaliar a aprendizagem discente. As pesquisadas enumeraram esses instrumentos a partir das opções fornecidas no questionário. As opções foram as seguintes: prova bimestral, testes e exames mensais, tarefas diárias em sala, tarefas de casa, comportamento/participação, portfólio e outros. Por meio desse instrumental, tivemos a oportunidade de descobrir as práticas avaliativas cotidianamente exercidas em sala de aula e as (diversas) concepções de avaliação presentes na escola pesquisada.

Nesse estudo, as docentes mostraram os aspectos mais relevantes da avaliação praticada por elas, na escola pesquisada, como: observação diária, participação, comportamento, mensuração, recuperação, realização de tarefas etc. Pudemos perceber quais e quantas profissionais, ao menos nas respostas, assumem a responsabilidade em ajudar seus alunos em caso de dificuldade de aprendizagem; quais entendem que as limitações no processo de ensino centram-se apenas nos alunos e, quais profissionais retomam o conteúdo trabalhado caso percebam necessidade de retomada no processo educativo, dentre outras.

Procuramos, ainda, entender o significado de escola de periferia para tais docentes. No questionário, solicitamos que assinalassem, dentre as quatro opções fornecidas, a(s) opção(ões) que melhor expressaria(m) o entendimento das mesmas sobre escola de periferia. Reconhecendo a importância da temática para esta pesquisa, retornamos à escola pesquisada e solicitamos, também, que as respondentes discorressem com detalhes o entendimento delas sobre escola como lugar de transformação social, uma vez que para a grande maioria das respondentes tal opção mostrou-se a mais assinalada. Obtivemos respostas que demonstraram

as concepções das professoras acerca do papel da escola inserida no contexto de exclusão social.

Após esse processo de tabulação dos dados e análises tecidas, direcionamo-nos ao trabalho cotidiano da professora selecionada para nossa pesquisa. Acompanhamos, por meio de observação sistemática, a rotina pedagógica da mesma, durante quatro meses, no primeiro semestre do ano de 2011, observando suas estratégias, seu planejamento e, principalmente, sua atuação no que se refere às práticas avaliativas formativas, no sentido de identificarmos os limites e as possibilidades de se avaliar formativamente alunos das classes populares.

Além disso, pudemos observar outros condicionantes que podem afetar fortemente o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, como, por exemplo, as condições físicas e materiais, os reduzidos espaços de convivência coletiva, as interferências das políticas públicas pouco eficazes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos matriculados na escola pesquisada, dentre outros. Para fortalecer nossos estudos, recorreremos a Ludke que contribui no entendimento da importância da observação no trabalho de pesquisa:

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador do fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. Sendo principal instrumento de investigação, o pesquisador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE, 1986, p. 26).

Por meio de instrumental próprio, registramos os métodos de exposição utilizados pela professora Gardênia<sup>3</sup>, os recursos materiais, as avaliações formais e informais que se realizavam ao longo da aula, bem como outros detalhes evidenciadores do trabalho dessa docente. Foram cinquenta e dois dias de observações sobre o trabalho da professora, traduzidos em duzentas e oito horas de verificação da prática avaliativa da mesma. Acompanhamos o exercício docente da referida em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã.

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

Para a elaboração desse roteiro, nos inspiramos numa pesquisa desenvolvida por Freitas (1995). Utilizamos mecanismos de observação do trabalho docente similares aos apresentados nos estudos do citado autor, como: questionários, roteiro para acompanhamento das observações e relatórios descritivos das aulas ministradas pela professora pesquisada.

É importante salientar que esta pesquisa foi submetida e aprovada criteriosamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia. Todos os passos descritos neste trabalho foram previamente analisados e validados pelo referido órgão. Inclusive, obedecendo às determinações de tal Comitê, no tocante ao anonimato dos pesquisados, é que estabelecemos nomes fictícios para as escolas e professores investigados.

Por meio dessa observação sistêmica, coletamos dados que puderam apontar os limitadores de um trabalho direcionado às aprendizagens discentes. Constatamos, pessoalmente, os impasses e os problemas enfrentados pela classe docente no exercício do magistério em instituições para as classes populares. Outrossim, sentimos os preceitos do sistema vigente que determinam o modelo de ensino ministrado nas escolas, especialmente nas públicas. Observamos, também, as (poucas) possibilidades de se desenvolver um trabalho na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem de todos, haja vista que trabalhar numa vertente superadora da seletividade requer do docente, neste momento histórico, um esforço quase que solitário ao considerarmos a lógica em que se prende a escola.

Diante do exposto e em busca de respostas sobre os limites e as possibilidades de se avaliar para aprender (FERNANDES, 2009), frente ao concreto que nos é reservado, organizamos este trabalho em capítulos como se pode observar abaixo.

No **primeiro capítulo**, desenvolvemos um estudo teórico apresentando as imbricações decorrentes do capitalismo na sociedade vigente, no interior das escolas. Retratamos o cenário avaliativo apresentando a função que a avaliação exerce historicamente no interior das salas de aula e que, habitualmente, reforça a posição social do indivíduo, já na mais tenra idade. Trazemos importantes reflexões de estudiosos e pesquisadores que vêm se esforçando em produzir estudos que demonstram os efeitos nocivos da avaliação mal praticada e as consequências disso tudo. Além disso, nos preocupamos em apontar possíveis caminhos para colocar a avaliação como parte de um processo que não necessita ser discriminatório e segregador.

No **segundo capítulo**, trazemos um desvelamento sobre as condições de vida da população residente em bairros periféricos da cidade de Uberlândia. Contextualizamos a história desta cidade apontando a forma como se deu a construção da desigualdade neste município. Analisamos os diversos aspectos determinantes na constituição da classe popular,

quais foram: condições de moradia, de trabalho, de espaço, de atendimento às necessidades básicas de sobrevivência, de escolas, de avaliação externa, de criminalidade, dentre outras. Nosso objetivo foi analisar a periferia para, seguidamente, observarmos se as precárias condições de vida afetam os modos de ensinar, aprender e avaliar os discentes das camadas populares. Ademais, discutimos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas inseridas nesses espaços, a fim de analisarmos os registros para posterior escolha da escola que se tornaria objeto desta pesquisa.

No **terceiro capítulo**, procuramos extrair o máximo de informações possíveis, a partir da elaboração e aplicação de um questionário sobre o que pensam as professoras da escola eleita, sobre a avaliação praticada no cotidiano escolar. Traçamos o perfil de cada uma, descrevendo, como por exemplo, o seu tempo de atuação e a sua jornada de trabalho. Analisamos as respostas que nos indicaram o meio de chegarmos à professora que teria sua prática docente observada. Através de um conjunto de perguntas, coletamos importantes informações sobre a atuação docente das respondentes, no tocante ao modo como as mesmas avaliam seus alunos. A professora que apresentou maiores indícios de prática de avaliação formativa tornou-se o foco de nossa pesquisa.

O **quarto capítulo** traz a rotina da sala de aula da professora Gardênia e as análises a partir das observações sistemáticas do cotidiano da turma, pontuando as limitações e as possíveis brechas para o desenvolvimento de um trabalho direcionado às aprendizagens.

Posteriormente, nas **considerações finais**, identificamos os limites impostos ao trabalho pedagógico da professora e às aprendizagens dos alunos e, também, às possibilidades de mudanças efetivas no processo de ensino e de aprendizagem, que se amarram a um contexto social maior, cujo propósito se cumpre frente aos preceitos de um sistema perverso e seletivo que rege a sociedade vigente.

Frente a tudo que foi descrito e produzido neste texto, desejamos imensamente que este estudo possa contribuir, ao menos, para uma reflexão sobre as práticas avaliativas formativas desenvolvidas nos interiores das escolas, de modo que o leitor deste trabalho consiga vislumbrar e mobilizar sua ação docente para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

## 2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO POLÍTICO, INTENÇÕES E POSSÍVEIS CAMINHOS

*O medo cala a boca dos inocentes e faz prevalecer a verdade dos culpados. (Karl Marx)*

Historicamente a educação escolar planejada e desenvolvida ocupou uma função intencional para atender aos preceitos da classe dominante, pautados na competitividade, na seleção social, no exclusivismo, na seletividade, dentre outros aspectos. Esse modelo sócio político “importado” aos ambientes escolares trouxe e ainda traz, sérios problemas de ordem de aprendizagem aos estudantes.

A avaliação, na perspectiva do capital, incumbiu-se de indicar aptos e inaptos dentro da rotina escolar. Para tanto, centrou-se na aplicação de provas e na publicação dos resultados obtidos pelos discentes, sem que houvesse a menor possibilidade de questionamentos ou indagações que pudessem colocar em xeque o papel exercido pelo professor, por exemplo. Ao analisarmos algumas pesquisas encontramos estudos que demonstram o quão o processo avaliativo tornou-se, para muitos, uma experiência negativa imputando aos indivíduos o desenvolvimento de sentimentos como medo, apreensão, vergonha, pânico, dentre outros. Essa situação deixou marcas profundas naqueles que passaram pelos bancos escolares e que não tiveram desempenhos tão desejáveis dentro do padrão pré-estabelecido pelas escolas, tornando a experiência avaliativa e a vivência escolar em algo traumatizante e desestimulante.

O ensino, nesse sentido, foi e tem sido idealizado e concretizado de maneira divergente ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, descontextualizado da realidade e das vivências dos discentes, pautado na memorização de informações, na mensuração e quantificação do quanto o aluno “aprendeu”. Os processos avaliativos, reduzidos à mera aplicação de provas, testes e exames, têm servido para verificar aquilo que o indivíduo decorou e não como possibilidade do professor mapear, analisar e fazer as intervenções pertinentes no percurso pedagógico, desenvolvendo-se, assim, uma cultura simplesmente verificativa (LUCKESI, 2002) com vistas a aprovar e, principalmente, reprovar.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 aliado às reformas e resoluções educacionais, ocorridas em função da necessidade de mudanças no precário ensino brasileiro e, ainda, com a nova configuração econômica mundial em face do expansionismo e da necessidade de mão de obra qualificada, a educação brasileira vem sofrendo alterações no seu modo de ensinar e, conseqüentemente, de avaliar. Entretanto,

as mudanças restringiram-se mais ao campo teórico das discussões acerca do processo educacional e, conseqüentemente, da avaliação, sem, contudo, refletir-se efetivamente nas práticas avaliativas exercidas (FREITAS, 2005).

Em mais de dez anos observamos o progresso no tocante aos aspectos legais e formais, procurando-se garantir escola de qualidade a todos. Entretanto, é preciso que se faça uma leitura crítica de toda essa situação, pontuando que os avanços necessários se restringiram basicamente a formulação de documentos que pouco garantiram, na prática, direitos aos estudantes deste país.

O modismo imposto nos modos de ensinar, ocorridos em função das inúmeras mudanças verticalizadas e descontextualizadas agravaram ainda mais a problemática envolvendo ensino, aprendizagem e avaliação. Tal modismo refere-se à implantação de programas e projetos educacionais que visam quantificar a aprendizagem dos alunos das escolas públicas, sem que haja, de fato, mudança no cerne do processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo citamos a “proposta curricular que dilui o conteúdo cognitivo da escola e o distribui em inúmeros projetinhos, supostamente articulados e interdisciplinares” (FREITAS et al., 2011, p. 42); os exames externos federais<sup>4</sup> e estaduais, no caso de Minas Gerais o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que impõem o modo e o quê ensinar da Língua Portuguesa e da Matemática aos alunos; o Guia do Professor Alfabetizador<sup>5</sup>; o Pró-letramento<sup>6</sup>; o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) que recentemente tem imputado um novo modelo de ensinar discentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, do município de Uberlândia e que não mais reprova alunos do 2º ano. As reprovações ocorrem a partir do 3º ano, dentre outros tantos “modelos” de ensinar.

O grande nó encontra-se no fato de que esses programas ou projetos não conseguem melhorar efetivamente as aprendizagens discentes. O que temos são ações pontuais objetivando sanar problemas crônicos educacionais de ensino e aprendizagem. Como resultado dessas implantações observamos a publicação individual da mensuração dos resultados produzidos pelas escolas, transferindo para as mesmas a culpa pelo índice indesejável. Observamos, também, que as imposições curriculares não produzem grandes mudanças do ponto de vista da melhoria da qualidade da educação ofertada, por se tratarem de ações superficiais. Freitas colabora em nossas análises ao afirmar que “O papel da escola é

---

<sup>4</sup> Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

<sup>5</sup> Guia do Professor Alfabetizador - direcionado ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, com diretrizes práticas, objetivas e roteiros de atividades para o dia a dia na sala de aula com as respectivas metas a serem alcançadas ao final de cada uma.

<sup>6</sup> Pró-Letramento – é um programa de formação continuada de professores par a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

o de ensinar com qualidade todos os seus alunos – sabedora de que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel”. (FREITAS, 2003, p. 17).

São incontáveis os problemas educacionais que afetam diretamente o modo como os alunos aprendem, principalmente aqueles que se encontram em regiões ou setores periféricos excluídos. Podemos citar como exemplo as precárias condições materiais de estudos; estruturas físicas inadequadas; reduzido acesso aos bens culturais como teatro, cinema e bibliotecas; políticas públicas ineficazes ao combate à pobreza e a desigualdade econômica e social; baixos salários do professorado; ineficiência na formação de professores, aligeiramento da escolaridade; currículos desarticulados à realidade escolar; desestrutura familiar; dentre outros.

São problemas intra e extra-escolares que influenciam e culminam na educação pública oferecida. Portanto, incumbir apenas às escolas as transformações necessárias pouco contribui na melhoria da qualidade da educação. Temos presenciado o desenvolvimento de novos modelos e tendências de gerenciar a escola, de ensinar alunos e de avaliar. Entretanto, são ações que se apresentam como temporárias no que se refere aos resultados insatisfatórios e pouco efetivos e que se prendem a uma lógica dotada de muita intencionalidade, que oculta em seu âmago que as condições sociais interferem na escola oferecida às camadas populares. Dalben contribui para esta discussão ao explicitar a “concepção de escola” na transmissão dos saberes escolares, conforme.

A escola assim o faz, organizando-se conforme uma racionalidade específica, numa lógica de divisão e distribuição de tempos e espaços, articulados em uma determinada sequência que exige avaliações periódicas, para a verificação do processo de assimilação do conhecimento adquirido pelo aluno. A avaliação formal entra em cena como mecanismo de controle de permanência ou não do aluno na instituição escolar, legitimando os processos de diferenciação, hierarquização e de controle social por meio da escola. (DALBEN, 2002, p. 14).

Com isso, o processo de ensinar e aprender não avança no sentido de se colocar o aprendiz como sujeito central da dinâmica escolar. Presenciamos processos avaliativos reduzidos à aplicação de provas, testes e trabalhos sem que haja possibilidade de revisão de conteúdo, sem que o estudante tenha a oportunidade de apropriar-se efetivamente da cultura formal. Isso revela que a implantação dos programas e projetos não promove, nos espaços escolares, efetivas mudanças no processo de aprendizagem e que a organização do trabalho pedagógico continua centrada somente em objetivos educacionais/ensino.

Diante dessa lógica, em muitas escolas, os resultados da avaliação foram e são utilizados para estabelecer uma classificação do aluno e para discipliná-lo fortemente no tocante aos valores e atitudes que a escola julga serem imprescindíveis. Aqueles que não aprenderam continuaram e continuarão à margem do processo educativo, uma vez que nos programas/planejamentos educacionais não há retomada e/ou redirecionamento daquilo que não foi aprendido. Nesse contexto, há a naturalização da responsabilização individual pelos fracassos e resultados insatisfatórios, transferindo-se, para o aluno, a culpa única e exclusivamente por não conseguir alcançar determinados números ou conceitos. Freitas afirma que

A avaliação afigura-se como os mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola. Como dizem Bourdieu e Passeron (1975), o âmbito da seleção é um lugar privilegiado para se observar as relações de troca existentes entre a sociedade e a educação, em uma sociedade de classes. (FREITAS et al., 2011, p. 9).

Além dos apontamentos anteriormente descritos, Villas Boas pontua que a escola destinada aos pobres não considera as diferenças materiais e culturais existentes entre as camadas sociais. Assim, ensina a todos da mesma forma. Essa desconsideração produz, entre os menos favorecidos, sentimento de impotência e de incapacidade de acompanhar determinado grupo. Logo a avaliação reforça esse comportamento de inferioridade ao publicar aquilo que o aluno não conseguiu alcançar, naturalizando-se, dessa forma, a culpa pelo fracasso.

A escola brasileira seleciona e exclui os menos privilegiados, através de vários mecanismos, destacando-se dentre eles, a avaliação. A escola apresenta-se como um mundo à parte do ambiente da criança, principalmente a pobre, regido por rituais imutáveis, onde o professor sabe, ordena, julga e pune e o aluno escuta, obedece e é julgado. Não se leva em conta que as crianças apresentam diferenças nas condições materiais de vida, de cultura, nas experiências adquiridas fora da escola, assim como não se observam diferenças de atitudes dos pais em relação à escola. Como a cultura da escola é a do meio ambiente onde vivem as classes privilegiadas, as crianças provenientes dessas classes estão familiarizadas com a linguagem adotada e suportam melhor as atividades escolares. Já as crianças pobres estranham a linguagem, as normas e os valores da escola. As diferenças de cultura, não trabalhadas adequadamente, podem produzir sentimento de inferioridade nas crianças, levando-as ao mutismo e até ao fracasso. Avaliando constantemente o aluno, formal, informal e publicamente, o professor o expõe a determinadas situações e emite julgamentos sobre seu comportamento que podem comprometer o seu desempenho. Um dos rótulos que o aluno pobre costuma receber é o de preguiçoso, ao apresentar reações mais lentas do que as crianças mais bem alimentadas, em melhor estado de saúde e que recebem mais estímulos em casa. (VILLAS BOAS, 1993, p. 121).

Além dos pontos discutidos anteriormente a organização do trabalho pedagógico e os processos avaliativos, atualmente, também, têm sido alterados e modificados em função dos exames externos, que estão exigindo um novo modelo de ensinar e avaliar os estudantes. Para que a escola consiga alcançar as metas projetadas e cobradas pelas esferas federal, estadual e municipal, o ensino e a avaliação estão sendo reorganizados de modo que o aluno seja “treinado” para responder ao exame externo.

O propósito dessas avaliações deveria ser o desenvolvimento de políticas públicas para sanar os problemas identificados. Entretanto, percebemos que os resultados têm sido utilizados pelo governo como meio de transferir às escolas a responsabilidade integral pelos baixos índices, como se as instituições de ensino fossem as únicas responsáveis pela pouca ou nenhuma aprendizagem discente.

Preocupados com as consequências de uma possível punição no tocante aos resultados numericamente insatisfatórios, professores e gestores planejam o ensino e a avaliação distanciados das necessidades e realidades discentes, pautados nas cobranças e premissas do sistema vigente.

A criação de um modelo de medição e de indicadores de desempenho tem suas raízes na importação do modelo americano de avaliação externa, atendendo os propósitos do Banco Mundial, que gerencia e determina os rumos da educação mundial, no qual as nossas escolas ficam suscetíveis a ranqueamentos e responsabilização pelos baixos índices numéricos alcançados. Dalben elucida a intervenção do citado Banco no campo das políticas educacionais ao afirmar que

Como não poderia deixar de ser, o banco, como agência financiadora, estabelece as linhas gerais relativas àquilo que financia e, assim, recomenda a necessidade da eficiência produtiva, da relação com o mercado, da gratuidade da escolarização básica, da semiprivatização do ensino superior público e, até mesmo dos subsídios relativos ao programa Bolsa-Escola para as crianças carentes. Nesse sentido, construindo uma ligação estreita entre os resultados das avaliações e os financiamentos, estabelece relações de controle e o tipo de racionalidade econômica que deseja. A concepção de avaliação adotada pelo Banco Mundial está centrada na medida de eficiência e privilegia os produtos e os resultados que permitam comparações. Tem características objetivistas, tecnocratas, quantitativas e produtivistas, sempre vinculadas às leis do mercado. A avaliação tem por finalidade uma forma de controle político das instituições e dos sistemas, sendo, no caso, fundamental para fortalecer a função controladora no novo Estado avaliador. Nesse contexto, a lógica predominante se traduz em indicadores de produtividade definidos com base em uma política para a distribuição racional de recursos, para a definição de excelências e para a legitimação de práticas eficientes diante do mercado. (DALBEN, 2002, p. 28).

No bojo dessa situação, observamos a implantação de políticas que visam à padronização de um modelo de ensino, que se torna limitador ao enfatizar apenas alguns conhecimentos como os de Leitura e Matemática, desconsiderando-se as demais áreas produtoras de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; a adoção de medidas para aferir o “quanto” o aluno aprendeu e não se e como aprendeu; o desenvolvimento de um “espírito” de competição que ultrapassa os limites daqueles que se encontram em escolas e/ou contextos sociais excludentes, uma vez que não conseguem atingir as metas estabelecidas por essa lógica.

Países que têm experiência mais acentuada na implantação destas políticas (USA, Chile) já sinalizaram que o resultado das mesmas tem intensificado desigualdades escolares e sociais e estreitado currículos enfatizando apenas alguns conhecimentos cognitivos (leitura e matemática) em detrimento de outros. Essas políticas têm levado as escolas a preparar os alunos para os testes restringindo o conceito de qualidade da educação e limitando as possibilidades de formação humana. (*UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP, 2011, p. 2*).

As cobranças oriundas das intenções dos detentores do poder sejam do Estado ou do Capital, que objetivam colocar nosso país em patamares mais aceitáveis de educação de “qualidade” no ranking mundial, com vistas a obterem maiores financiamentos e vantagens exploratórias, redirecionam o foco do trabalho pedagógico na criação de uma nova cultura avaliativa. Para disfarçar os crônicos problemas educacionais criam-se estratégias avaliativas mais permissivas e aparentemente menos punitivas. Na verdade, o que se faz é camuflar o rendimento escolar dos alunos de modo a não reprová-los expressivamente, já que a reprovação é um indicativo de ineficácia da escola. Assim, os estudantes com baixo rendimento são aprovados para os anos subsequentes sem o mínimo de conhecimento garantido. A esse processo Freitas nomeia de eliminação adiada.

[...] as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. Liberada da avaliação formal, a avaliação informal cria trilhas diferenciadas de progressão com diferenciados e variados momentos de terminalidade, ou com a exclusão sendo feita em anos mais elevados da estrutura escolar, quando a evasão já é tida como algo mais natural e aceitável. (*FREITAS, 2005, p. 135*).

Freitas (2007) sinaliza com muita clareza os efeitos dos preceitos do capitalismo no meio educacional e, conseqüentemente, da avaliação praticada em salas de aula. Esse autor desvela a realidade das escolas, as práticas arbitrárias e as conseqüências de uma educação formatada nos moldes do capitalismo. Segundo suas concepções, a avaliação comumente exercida e sedimentada no interior da sala de aula reflete a função social da escola na sociedade capitalista, qual seja, de mantenedora da divisão de classes, da ordem social estabelecida, principalmente no que concerne as classes populares e de perpetuadora da exclusão social. A organização do trabalho pedagógico, nesse contexto, que sofre permanentemente com as mudanças superficiais e verticalizadas ocorridas ao longo do tempo, corrobora ao contribuir para a efetivação da doutrinação desse sistema vigente, que ocorre por meio do modelo de ensino (seletivo) e de avaliação desenvolvidos na escola.

O processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido de maneira que o aluno memorize informações com bases rasas, distanciadas do conhecimento herdado historicamente. Os objetivos, as estratégias, o currículo, as ações e o relacionamento professor/aluno são dotados de uma intencionalidade velada, que escondem e camuflam as verdadeiras intenções daqueles que pensam e decidem o processo educativo.

Nesse contexto, a avaliação ocupa uma centralidade que não pode ser subestimada. Por meio dela, os resultados são publicizados e apresentados de uma maneira que coloca o indivíduo como sendo o único responsável pelo seu insucesso. A própria organização do trabalho pedagógico é estruturada de forma a transferir a culpa para o discente, camuflando-se, assim, as falhas do sistema educativo perverso, uma escola extremamente despreparada para os desafios de aprendizagem do alunado, as intenções econômicas de um sistema explorador e as funções que a avaliação exerce nessas circunstâncias.

Para minimizar gastos públicos sociais, com as camadas excluídas, como os de saúde, educação, segurança, dentre outros, os mentores do capital aliado ao Estado desenvolveram estratégias de ajuda complementar no combate à reprovação e evasão escolar, por meio de iniciativas pouco efetivas no que se refere à aprendizagem de alunos para que os mesmos avancem e saiam das estatísticas que comprometem as finanças e os financiamentos do Estado. O pseudo combate a reprovação e evasão é facilmente notado quando nossos olhares analisam criticamente o movimento ocorrido nas escolas.

Dentre algumas dessas estratégias, destacamos os projetos de reforço paralelos, os programas de aceleração da aprendizagem ou correção do fluxo escolar como: Acelera Brasil<sup>7</sup> e Se liga<sup>8</sup> e Programa Acelerar para Vencer (PAV)<sup>9</sup>, desenvolvidos por meio do estabelecimento de convênios entre as esferas públicas e a iniciativa privada; a aprovação automática, dentre outros tantos, cujo objetivo maior foi fazer com que alunos com sérios e profundos problemas de aprendizagem conseguissem, em curto espaço de tempo, “aprender”, avançar e preencher a lacuna de anos em poucos meses de ensino. Freitas (2005) denomina esse processo de “eliminação adiada”, pois os mecanismos desenvolvidos não conseguem combater, de fato, os problemas educacionais uma vez que se tratam de ações desarticuladas e despreocupadas com a aprendizagem efetiva dos estudantes, mantendo-os à deriva do processo pedagógico, reforçando a exclusão e imputando-lhes a culpa por não conseguirem alcançar os resultados desejáveis. Freitas pontua que

Várias são as situações que evidenciam a constituição de novas formas de exclusão, criando condições para uma “eliminação adiada” do aluno, ou alongamento de sua presença sem aprendizagem real: aumento da cobertura do sistema escolar, abrindo a base do sistema equacionando as pressões políticas e sociais por acesso à escola; indução de reformas que liberem o fluxo de alunos (flexibilização), aumento da relação idade-série evitando superposição de gerações escolares, aceleração da aprendizagem com realocação por idade);

- redefinição do papel da avaliação formal (sustando os efeitos de retenção pela nota) e sua substituição pela avaliação informal contínua (juízos de valor sobre os alunos, relatórios descritivos, conselhos, interações positivas/negativas em sala de aula), mas mantendo, na informalidade, o mesmo caráter classificatório da antiga avaliação formal;

- fortalecimento do processo de seleção no interior do próprio processo de ensino-aprendizagem, influenciando positiva ou negativamente a atuação metodológica do professor sobre o aluno, com base na origem de classe deste e em interações e juízos de valor cotidianos;

- maior diferenciação das trilhas de progressão que conduzem ao sucesso, com o uso da avaliação informal para apoiar os alunos melhor posicionados frente à cultura escolar e com maior facilidade de aprendizagem, fortalecendo sua auto-imagem (caso típico de turmas que são compostas só com alunos fortes, ou escolas que só aceitam alunos fortes);

- alongamento das trilhas de insucesso para as classes populares pior posicionadas frente à cultura escolar, com o uso de avaliação informal que destrói sua auto-imagem e adia sua eliminação para um outro momento dentro do sistema, sem aprendizagem real (seja dentro de uma mesma sala

<sup>7</sup> Acelera Brasil é um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental. Ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar. Fonte: [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas\\_acelerabrasil.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp)

<sup>8</sup> Se Liga é um programa de correção do fluxo escolar, de combate à repetência, à distorção idade/série e de alfabetização, oferecido pelo Instituto Ayrton Senna.

<sup>9</sup> Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 2009.

de aula, seja em classes no interior de uma mesma escola, seja entre escolas); e

- responsabilização do aluno pelo seu próprio fracasso.

Esta parece ser a base da construção das novas formas de exclusão nos anos 90 que agora atuam longitudinalmente, por dentro do sistema, sem necessidade de excluir fisicamente o aluno no início da escola básica. (FREITAS, 2005, p. 133-134).

Esse retrato do universo escolar e suas facetas, mostrado por Freitas, permite-nos compreender as intenções da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem desenvolvida em salas de aula, que, em nada, são neutras. Ao contrário, as ações empreendidas pelos professores, que também são vítimas desse sistema perverso, reforçam um modelo de sociedade absolutamente excludente, individualista e segregador.

Uma alternativa diante das limitações impostas e dos embates apresentados se encontra na “*tomada de consciência* a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico” (FREITAS, 1991, p. 263); na desconstrução da utilização da avaliação como meio de exclusão social, colocando-a como “instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, por meio de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não aliená-lo”. (FREITAS, 1991, p. 264).

Compreender que a avaliação ocupa papel determinante no processo de aprendizagem dos discentes contribui para o entendimento de que a mesma pode se tornar um meio para a construção do conhecimento, uma “ponte” entre aquilo que os alunos conhecem e ainda necessitam aprender.

Romão (2002), outro autor desvelador da realidade educacional e seguidor de Paulo Freire, também coloca a situação educacional como problemática, considerando-se o processo de exclusão dos oprimidos. A pedagogia desenvolvida ao gosto da classe hegemônica prima pela criação de uma cultura padronizada, formatada e descontextualizada, atendendo aos moldes do individualismo e do consumo imediato/efêmero. O ensino das escolas, desenvolvido num ritmo mercadológico, se mostra distante das condições precárias de vida da população marginalizada ao negar ou desconsiderar que tais condições influenciam no processo de aquisição de conhecimento.

O Estado, nessa perspectiva, difunde ideais liberais discursivos de igualdade de oportunidades e de inclusão de todos, sendo que, na verdade, suas ações concretas são voltadas justamente para o contrário daquilo que discursa. O trabalho pedagógico, por exemplo, é desenvolvido de modo que haja a intensificação do processo de exclusão e das

determinações capitalistas que se baseiam na concorrência e na seleção dos melhores. A avaliação, nesse caso, desempenha uma função primordial no cumprimento dessa lógica meritocrática e excludente ao ser reduzida a aplicação de exames e a publicação dos resultados que geram a seletividade.

Esse tipo de Estado opera, simultaneamente, com promessas de abertura de canais de ascensão social, com proclamações ideológicas de “igualdade de oportunidades” e com procedimentos concretos de construção de critérios de discriminação social que obstruem aqueles canais e esvaziam aquelas promessas e proclamações. Exatamente aí a avaliação passa a desempenhar um papel importante, porque, se aplicada como exame ou julgamento, fundamentará os álibis do débito do fracasso na conta do próprio “fracassado”. (ROMÃO, 2002, p. 45).

Essa educação alicerçada numa concepção autoritária e, como bem afirmou Paulo Freire, “bancária”, subestima as capacidades de desenvolvimento e de aprendizagem dos indivíduos, principalmente se pertencerem às classes oprimidas, imputando-lhes o papel de meros receptores de informações no processo de ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, o modelo de avaliação de aprendizagem cumprida nos espaços escolares preocupa-se somente com os aspectos verificativos dos “conhecimentos depositados” nos alunos. Nessas circunstâncias,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1981, p. 66).

A concepção de educação proposta por Romão (1999), fundamentada em princípios de Paulo Freire, rompe com o maniqueísmo entre a concepção positivista, que enfatiza apenas o produto e a concepção construtivista cuja premissa assenta-se apenas no processo. A proposição desse autor está na consideração desses dois pólos, no caráter dialético do processo de construção histórica do ser humano que, por vezes, se encontra em condições de “imersão”, “emersão” ou “insertado” (FREIRE, 1981, p. 84). Romão afirma que

A educação e a avaliação cidadãs devem levar em consideração os dois pólos, pois não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige “fixidades” provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode

desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo. (ROMÃO, 1999, p. 89).

Observamos que, nessa concepção de educação, o ser humano é considerado um ser em processo, que se modifica e estatiza conforme seu momento histórico e, a tomada de consciência do concreto/real, do produto é que permite a ele modificar e transformar uma dada realidade. Esse movimento é denominado dialético porque é nas contradições que o indivíduo procura mudanças para a superação de uma dada realidade.

Nesse sentido, a avaliação ultrapassa o caráter meramente verificativo e punitivo para surgir como possibilidade de investigação e de conscientização sobre os limites e ritmos próprios e, concomitantemente, fornece elementos para que haja replanejamento, e/ou revisão dos procedimentos adotados a fim de que se analise os pontos frágeis do processo de ensino que necessitam e carecem de melhorias. Romão aponta que

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação. (ROMÃO, 1999, p. 101).

A avaliação numa vertente cidadã revela não somente o desempenho dos alunos, mas, também, o desempenho da escola e dos professores no processo de ensinar. As intenções políticas enraizadas no currículo escolar são discutidas criticamente e o conhecimento oportunizado a todos. Esse modelo não busca culpados, mas, antes, meios de superação da dominação e da realidade vivida.

Para Hadji a avaliação formativa deve informar aos principais interessados seus progressos, regressos e sobre a necessidade de se reorientar o processo afim de que se promovam as alterações necessárias para a efetiva aprendizagem.

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado sobre os efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros. (HADJI, 2001, p. 20).

Fernandes (2006) apresenta uma perspectiva teórica baseada na concepção de Avaliação Formativa Alternativa (AFA) na qual a mesma se coloca a serviço da e para a

aprendizagem dos estudantes, informando aos atores envolvidos os êxitos e as dificuldades do processo pedagógico, permitindo feedbacks, autorregulação, retomadas e possibilidades de avançarem e aprenderem efetivamente os conhecimentos trabalhados. Nessa concepção devem-se considerar os diversos condicionantes que envolvem o fazer docente e discente.

[...] a AFA é, acima de tudo, um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam acções que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades. Em suma, a AFA deve ser tida em conta nas planificações de ensino e nas práticas de sala de aula pois um dos seus principais objectivos é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens. (FERNANDES, 2006, p. 32).

As contribuições de Fernandes visam superar a tripartição entre ensino, aprendizagem e avaliação. A regulação torna-se, nesse caso, fonte de reconhecimento e controle das aprendizagens tendo-se consciência do estado em que se encontram os alunos e da necessidade de se avançar no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa convida a todos os envolvidos a assumirem um papel relevante e de responsabilidade no trabalho pedagógico, quer sejam alunos e professores, num movimento de interação e participação no qual todos são reconhecidamente capazes de aprender.

Trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o feedback e a regulação das aprendizagens. A AFA é uma construção social, um processo intrinsecamente pedagógico e didáctico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado e interactivo, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é conseguir que os alunos aprendam melhor, com significado e compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2008, p. 357).

Observamos na concepção de Fernandes a ruptura com a lógica historicamente imperada nos ambientes escolares, quer seja, a de que os alunos são meros receptores de informações desconectadas do domínio cognitivo dos mesmos. Ao contrário, sua teoria defende que a avaliação formativa é um processo social, pedagógico e político que coloca o discente em condições para aprender.

Essa perspectiva de avaliação formativa não se reduz a simples mudança de instrumentos ou estratégias de ensino. Na verdade a AFA é um processo que ocupa uma amplitude maior no trabalho pedagógico, já que possui dimensões que extrapolam a simples verificação da aprendizagem. A avaliação, nesse contexto, está atrelada aos objetivos, princípios educacionais, currículos e diretrizes. Entretanto, não se desprende dos aspectos que envolvem o fazer e saber discente, isto é, consideram-se outros fatores que podem efetivamente influenciar no processo de ensino e aprendizagem, sejam de natureza cognitiva, social, psicológica, dentre outros. “A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política”. (FERNANDES, 2006, p. 37).

Considerar as condições sociais, por exemplo, não significa limitar e/ou negar o conhecimento aos estudantes, implica em tomar consciência da necessidade de se ensinar e avaliar considerando a realidade dos mesmos, como ponto de partida para que o conhecimento seja socializado de modo significativo. Constantemente nos deparamos com processos avaliativos completamente descontextualizados à realidade dos educandos, distanciado das experiências e das vivências que, na maioria das vezes, são repletas de significados e de relevância política, social, cultural, etc.

Villas Boas também explicita que uma concepção de avaliação formativa que coloca a aprendizagem do aluno como eixo central do processo de aprendizagem e a atuação do professor como primordial para auxiliar no contexto das aprendizagens. Na perspectiva da avaliação como meio de se avançar no processo de aprendizagem, o feedback, por exemplo, apresenta fundamental importância no ato educativo ao possibilitar aos partícipes conhecerem seus avanços, limitações e necessidades de melhoria, enfim, o feedback auxilia a “reorganizar o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2008, p. 39).

No sentido proposto pela autora acima citada, o objetivo do feedback não é “melhorar a nota ou a menção [...]” (VILLAS BOAS, 2008, p. 40). A importância do feedback no processo pedagógico é fornecer elementos sobre o trabalho docente e discente, que possam produzir aprendizagens efetivas aos discentes. Nesse contexto, os mesmos precisam conhecer os objetivos a serem alcançados no processo pedagógico, precisam reconhecer o nível de desempenho em que se encontram e o nível esperado para eles e a necessidade de engajamento para que a distância entre os níveis seja encurtada.

Outro ponto imprescindível apontado por Villas Boas refere-se ao poder que a avaliação informal ocupa no cenário educativo. Por meio das representações construídas ao

longo do processo de ensino professores e educadores sedimentam concepções e expectativas sobre seus alunos de maneira que podem ou não fomentar atitudes rotuladoras, segregadoras e discriminadoras. Essa modalidade, desconhecida muitas vezes pelos alunos, familiares e até mesmo por alguns profissionais da educação, resulta no estigma do educando, conferindo-lhe o papel de capaz ou incapaz. A referida afirma que

A avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo porque costuma ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produção de textos etc.). Isso é compreensível. Quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores. Tudo isso compõe a avaliação informal, que se articula com a formal. (VILLAS BOAS, 2008, p. 44).

Essa autora afirma que romper com o uso autoritário da avaliação para controlar comportamentos no processo avaliativo é fundamental para que o processo de aprendizagem se torne central. Villas Boas (2008, p. 47) coloca que “romper com o processo unilateral e autoritário da avaliação, em que somente o professor e somente o aluno é avaliado, significa oportunizar ao aluno aprender a avaliar”.

Villas Boas (1993) atentou para o uso da avaliação escolar de maneira inadequada, que pode produzir na contextura escolar a classificação, a rotulação e a seleção dos alunos. Sobre isso ela afirma que

A avaliação escolar é um poderoso instrumento nas mãos dos professores para selecionar, classificar, rotular e controlar. Através dela o professor decide, muitas vezes prematuramente, a trajetória escolar do aluno. Embora tenha como objetivo proclamado possibilitar o diagnóstico da ocorrência e não-ocorrência da aprendizagem, para fins de replanejamento do trabalho pedagógico, a avaliação encerra aspectos contraditórios, ao exercer funções que, ao invés de manterem o aluno na escola e facilitarem o seu percurso, fazem-no se afastar dela. (VILLAS BOAS, 1993 p. 119).

Vasconcellos (2000) afirma que o problema da avaliação é muito sério, porque ela é a parte do sistema educacional que impõe o individualismo, a competitividade e a alienação dentre outros, e não se reduz apenas à série, curso, provas ou escola. Para esse autor, o processo de transformação do modelo de avaliação pauta-se no querer, no desejar, no compromisso efetivo e na vontade política.

Segundo o autor, a avaliação comumente praticada nas escolas corrobora com o sistema vigente de dominação, uma vez que ajuda criar no indivíduo um autoconceito negativo, de incapacidade e de culpa por não conseguir atingir aquilo que foi esperado dele.

O problema central da avaliação, portanto, é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”. Além disso, cumpre a função de legitimar o sistema dominante. (VASCONCELLOS, 2000, p. 29).

No sentido de dominação, os discentes estudam para tirar notas e não para aprenderem de fato o conhecimento estudado; a avaliação é usada como instrumento de controle de problemas de ordens disciplinares e como forma de separar/segregar os alunos considerados capazes dos incapazes, criando-se, assim, uma cultura seletiva e reprodutiva de uma ideologia dominante. O professor ocupa uma função de transmissor de conteúdos e fiscaliza a absorção do transmitido. Numa vertente oposta, alicerçada e direcionada a autonomia e a solidariedade humana, a finalidade da avaliação é garantir a formação integral dos alunos, “[...] entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos” (VASCONCELLOS, 2000, p. 47).

Assim como os autores anteriormente citados, Vasconcellos defende a ideia de que na avaliação da aprendizagem encontra-se a oportunidade de se analisar e entender os rumos do ensino e da aprendizagem, diagnosticando e inferindo sobre os avanços e retrocessos, sobre as necessidades de mudanças e retomadas necessárias para que a aprendizagem seja garantida a todos os que estão envolvidos nesse processo, num movimento de compromisso efetivo da escola com seus alunos e de rompimento com uma lógica excludente.

Todas as afirmativas apresentadas neste texto reforçam nossa concepção de avaliação da aprendizagem, qual seja, a de avaliar numa perspectiva includente, oferecendo possibilidades de aprendizagem aos estudantes, de retomada e de redirecionamento do processo de ensino e aprendizagem, de modo que a mesma não carregue o estigma de punitiva, classificatória e seletiva. Não se trata de simples tarefa, já que historicamente a avaliação cumpre uma função nos ambientes escolares.

Entretanto, como bem pontuaram os pesquisadores ora citados, necessitamos romper com essa lógica tomando consciência de nosso papel de formadores de cidadãos. Precisamos pensar no legado que estamos deixando para os nossos alunos advindos, principalmente, das classes populares e admitir que a mudança começa por nós mesmos. Portanto, nossa

responsabilidade é imensurável e nossa obrigação corresponde ao fato de termos a incumbência de começarmos a ressignificar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, sem, no entanto, desconsiderar os condicionantes históricos como, muitas vezes, limitadores do processo de superação da lógica excludente da avaliação.

No capítulo subsequente apresentamos nossos estudos desenvolvidos a partir das análises das condições de vida, de moradia, de trabalho, de criminalidade e de educação, das pessoas residentes em alguns bairros da periferia pobre da cidade de Uberlândia, num exercício de apontarmos as dificuldades, privações e limitações pelas quais passam os/as cidadãos(ãs) residentes nesses espaços.

### **3 AS ESCOLAS DA PERIFERIA DE UBERLÂNDIA: ONDE ESTUDAM OS/AS FILHOS/AS DOS/AS TRABALHADORES/AS DAS CLASSES POPULARES?**

*Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (Paulo Freire)*

O presente capítulo objetiva discutir as condições sócio-econômicas e educacionais da periferia da cidade de Uberlândia, explicitando os efeitos das políticas públicas e mercadológicas empregadas no citado espaço. Optamos por analisar as condições de vida dos moradores da periferia, pois entendemos que as mesmas não se desconectam dos demais momentos em que o sujeito escreve a sua história.

Acreditamos que tais condições podem influenciar diretamente no modo como os alunos de escolas públicas, inseridos nesse nicho, são avaliados. Ademais, nossa experiência em escolas públicas, em regiões periféricas da cidade de Uberlândia, tem nos mostrado o quanto os fatores sócio e econômico podem afetar as aprendizagens discentes, seja pela desconsideração da realidade vivida ou pelo preconceito frente à maneira como os estudantes populares chegam às escolas. Entendendo dessa forma, cremos que as determinações do plano macroeconômico mundial, gestadas e geridas com fortes propósitos econômicos, certamente afetam a forma de viver e de sobreviver da população menos favorecida, assim como incidem diretamente no processo educativo ofertado nas instituições de ensino.

Antes de adentrarmos no campo das discussões a que nos propusemos precisamos explicitar aquilo que entendemos por periferia. O conceito de periferia utilizado nesta pesquisa refere-se a uma categoria definidora da pobreza, na qual as condições de vida são deficientes e um tanto quanto precárias. A noção proposta por Caldeira indica que “embora haja pobres por toda cidade, é na periferia que eles se concentram, criando, a partir disso, um espaço que lhes é próprio e se constitui como a expressão mais clara de seu modo de vida” (CALDEIRA, 1984, p. 86). A palavra periferia, deixa de ser empregada simplesmente como um referencial geográfico como características físicas, mas, também, como um viés de expressão de desigualdade.

No tocante ao espaço, numa vertente baseada em fundamentos filosóficos, Santos fortalece nossas concepções ao afirmar que

O espaço é uma estrutura social dotada de um dinamismo próprio e revestida de uma certa autonomia, na medida em que sua evolução se faz segundo leis que lhe são próprias. Existe uma dialética entre forma e conteúdo, que é responsável pela própria evolução do espaço. [...] o espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável do qual participam, de um lado, um certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro lado, a vida que os anima ou aquilo que lhes dá vida. Isto é a sociedade em movimento. (SANTOS, 1988, p. 15).

Essas afirmativas apontam para o caráter dialético, mutável e distinto do espaço geográfico no tocante as especificidades que circundam esse meio. A dialética se encontra na forma como o mesmo é constituído, historicamente apossado e explorado, caracterizando-o, dessa forma, como espaço de criação de cultura local e global, reprodutivista e transformador, individual e coletivo. Santos define ainda que

O espaço seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre esses objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais elas servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, inter mediados pelos objetos, naturais e artificiais. (SANTOS, 1988, p. 25).

Concordamos com o autor acima, pois entendemos que o espaço geográfico não se limita unicamente à sua extensão territorial, ao contrário, são as forças produtivas, a ação das pessoas inseridas num determinado espaço que lhe imputam características e modos de serem próprios.

No caso do Brasil, estudos apontam que este país não pode ser considerado pobre dada suas condições de riquezas naturais e produzidas. Entretanto, o que se percebe é a concentração de pessoas desprovidas de recursos financeiros em razão da desigualdade social imperante neste país. A distribuição de renda não se aplica de modo igualitário, ao contrário, um pequeno percentual de ricos concentra em suas mãos aquilo que a grande e absoluta maioria dos trabalhadores explorados gera e produz. Ribeiro e Menezes afirmam que

Ainda que no Brasil “o funcionamento básico” de milhões de cidadãos seja considerado crítico, dado que cerca de 50 milhões de brasileiros encontram-se na pobreza e ou na linha da miséria, não estamos em um país tipicamente pobre. Sabemos que a injustiça social brasileira é histórica. Nesses 20 anos de democracia, e mesmo com direitos sociais assegurados constitucionalmente, a cidadania enfrenta diversos impasses: a escola pública, os serviços públicos de saúde, o saneamento básico, o direito à segurança entre outros, oferecidos aos cidadãos pelo Estado, estão longe de serem considerados satisfatórios. Entre nós, temos aqueles que podem arcar com os custos de educar seus filhos em estabelecimentos privados, pagar planos de saúde entre outras necessidades básicas (os cidadãos privados).

De outra parte, temos os demais subcidadãos que padecem nas filas ou em escolas nem sempre providas com os recursos necessários para oferecer às crianças e jovens um ambiente escolar de qualidade. (RIBEIRO; MENEZES, 2008, p. 48).

Essa desigualdade é facilmente percebida quando visitamos as periferias das cidades, locais estes em que comumente os pobres são alocados. Desse modo, aos excluídos socialmente são destinados espaços dotados de precariedade no tocante às necessidades básicas de sobrevivência como: moradias embrionárias ou faveladas, inexistência de serviços urbanos como os de água e esgoto tratados, de recolha do lixo, saneamento básico, de transporte precário, de empregabilidade com direitos trabalhistas garantidos, dentre outros tantos.

Esses problemas de ordem de investimentos públicos promovem uma cultura marginalizadora, seletiva e geradora de desequilíbrio social. Além disso, por se tratar de uma sociedade capitalista e individualista, há a naturalização da precariedade da condição de vida do indivíduo, desconsiderando-se, ou camuflando-se, que a natureza dos problemas sociais encontra-se na distribuição desigual das riquezas produzidas, como se os esforços solitários pudessem superar crônicos problemas de desigualdade social. Para os liberais, os indivíduos possuem as mesmas condições para o alcance do sucesso, basta que a pessoa se mobilize corretamente. Silva cita essa abordagem dos capitalistas sobre a pobreza.

Entre as concepções explicativas e inspiradoras de políticas de intervenção sobre a pobreza, têm-se as abordagens culturalistas que centralizam sua explicação nos comportamentos e valores dos indivíduos e suas famílias. Orientam-se por valores morais tradicionais que situam o pobre como diferente e portador de uma cultura inferior reprodutora da situação de pobreza dos adultos e de seus descendentes (KATZ, 1989). É, porém, o paradigma de inspiração liberal, nas suas diferentes variações, o mais recorrente nas explicações e nas orientações de políticas públicas na sociedade capitalista. Nesse campo, o mercado se configura como o espaço natural de satisfação das necessidades econômicas e sociais dos indivíduos, sendo as políticas públicas reduzidas a ações residuais ou marginais, compensatórias, tendo em vista o alívio de situações de pobreza extrema. (SILVA, 2010, p. 157).

Aos moradores das classes excluídas são destinados empregos ou subempregabilidade altamente exploratórios, com ganhos ínfimos; escolas com reduzidas aplicações monetárias, com estruturas físicas precárias, baixos investimentos em formação continuada aos professores, bibliotecas sem exemplares suficientes aos discentes, isso quando há biblioteca, salários irrisórios do professorado, fomentando, assim, o desejo dos capitalistas pela expansão

do ensino privado; ruas sem pavimentação asfáltica; transporte público extremamente precário; inexistência de centros de lazer, de cultura e de convivência coletiva, dentre tantas outras situações que impõem um ritmo de vida baseado no sacrifício extremo e na humilhação. Silva, no ensaio sobre a questão da pobreza no Brasil, pontua que

Tem-se uma sociedade, no dizer de Kowarick (1999), extremamente marginalizadora do ponto de vista econômico e social que tem constituído massas de trabalhadores autônomos ou assalariados com rendimentos ínfimos que os levam a uma vida precária e sem proteção social, considerados potencialmente perigosos. De modo que, no Brasil, a pobreza aprofundou-se como consequência de um desenvolvimento concentrador da riqueza socialmente produzida e dos espaços territoriais, representados pelos grandes latifúndios no meio rural, e pela especulação imobiliária no meio urbano. Tem raízes na formação sóciohistórica e econômica da sociedade brasileira. (SILVA, 2010, p. 157).

Pelos dizeres da autora podemos perceber que a questão da desigualdade no Brasil é histórica e intencional. As ações empreendidas pelo Estado, que gradativamente se exime de suas responsabilidades sociais, pelas empresas, principalmente, as transnacionais, impuseram o modelo de sociedade vigente, que vem se baseando, ao longo da história, na exploração da mão de obra dos trabalhadores, na negação dos direitos mínimos dos mesmos e na concentração de renda à uma pequena parcela rica. Distante de explicações culturais, entendemos que a (des)ordem promovida no seio da sociedade brasileira refere-se ao fato da organização estrutural da sociedade pautar-se em princípios geradores de exclusão, de alienação, de seletividade dos aptos e inaptos, na segregação daqueles que não conseguem alcançar os objetivos estabelecidos pelo sistema. Isso faz com que as riquezas sejam concentradas nos cofres dos capitalistas exploradores da massa pobre e trabalhadora. Sobre isso, Silva afirma que

O entendimento é de que o sistema de produção capitalista, centrado na expropriação e na exploração para garantir a mais valia, e a repartição injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais são responsáveis pela instituição de um processo excludente, gerador e reproduzidor da pobreza, entendida enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda. É também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política. (SILVA, 2010, p. 157).

Para colocar o Brasil em condições de inserção na economia globalizada, atendendo aos interesses neoliberais, foram desenvolvidas algumas políticas sociais de reparação aos

pobres, como se as mesmas pudessem efetivamente integrar os menos favorecidos ao corpo da sociedade. São ações que não superam as deficiências sociais produzidas por esse sistema e que visam apenas regular e controlar a classe desfavorecida, sem minimizar os efeitos da má distribuição de rendas em nosso país. Como exemplo citamos os programas compensatórios como o Bolsa Família e outros que objetivam reduzir a indigência. Entretanto, são políticas que não superam a desigualdade social uma vez que pairam apenas sobre a questão da privação de renda, mantendo-se, dessa forma, inalterada a situação da concentração de riquezas em nosso país.

Trazendo essa discussão para o campo especificamente educacional, nesse contexto em que se encontra nossa sociedade, a estrutura social, bem como a organização do trabalho pedagógico, cumprem funções que em nada se apresentam neutras. A escola para os pobres, na sociedade capitalista, tem por objetivo perpetuar o *modus operandi* da classe dominante, isto é, inculcar nos indivíduos os “conhecimentos” e saberes que julgam como verdadeiros, para, posteriormente, reproduzirem no tecido social aquilo que foi ensinado. Isso significa afirmar que nas instituições escolares as diretrizes curriculares, o planejamento e a avaliação são delineados com firme propósito de manutenção de um regime dominante e alienante.

Os objetivos e os currículos das escolas são organizados de modo a fomentar o aumento da competitividade, da lucratividade dos capitalistas, na manutenção da estratificação social e na ampliação de novos mercados exploratórios. Os efeitos desses preceitos são facilmente observáveis quando se analisa a própria organização do trabalho escolar. As estruturas educacionais reproduzem exatamente a engrenagem que move a economia mundial. Apple explicita os objetivos delineados para a educação nessa perspectiva liberalista, quais sejam:

Os objetivos na educação são os mesmos que guiam seus objetivos de bem-estar econômico e social. Eles incluem a dramática expansão daquela ficção eloqüente, o livre mercado; a drástica redução da responsabilidade governamental para com as necessidades sociais; o fortalecimento de estruturas altamente competitivas de mobilidade tanto dentro quanto fora da escola; o rebaixamento das expectativas das pessoas quanto à segurança econômica; o “disciplinamento” da cultura e do corpo; e a popularização do que é claramente uma forma de pensamento social darwinista [...] (APPLE, 2002, p. 110).

Dessa forma, a escola torna-se reprodutora de sistema alienador e promotor de desigualdades sociais. Além dessas questões, atualmente, temos observado que as políticas de indicadores de desempenho das escolas contribuem para a segregação e a rotulação das

escolas com baixo desempenho em avaliações externas. Esses indicadores de desempenho visam apresentar a sociedade, numericamente, o ranking ocupado pelas escolas no cenário educacional. Isso significa transferir para as mesmas a total responsabilidade pelo ensino e aprendizagem dos discentes, desconsiderando-se fatores elementares que influenciam na formação do indivíduo como alimentação adequada, moradia decente, políticas de empregabilidade aos familiares, etc.

Observando-se a precarização das condições das escolas públicas, especialmente as inseridas em contextos de exclusão social, em função dos baixos investimentos do poder público, percebe-se a malignidade transferida as mesmas. As comparações entre as instituições tornam-se o fio condutor da competitividade, expressa em índices numéricos e que determinam a posição social daquela escola. No caso das que se encontram em áreas pobres das cidades, os índices não expressam as carências do entorno, mas, antes, a não capacidade de ensinar adequadamente os alunos atendidos. A lógica dessa perspectiva é a de compensação por meio de incentivos financeiros àquelas escolas que se tornam mais competitivas no contexto educacional. Nesse sentido, os processos de avaliações externas, que possuem dimensão política e econômica, têm sido acionados “como suporte de processos de responsabilização ou de *prestação de contas* relacionados com os *resultados* educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes do que os *processos* pedagógicos (que teriam implicado outras formas de avaliação)” (AFONSO, 1999, p. 148, grifo do autor).

Percebemos que a lógica mercadológica “amarra” a sociedade de maneira tal que o campo do trabalho e da educação se fortalecem e se alienam entre si. A escola prepara o indivíduo para ocupar uma função no corpo social da sociedade vigente, conforme suas “capacidades” individuais. O trabalho é designado conforme a preparação dos capacitados. Enfim, observamos que nesse movimento as desigualdades sociais tendem a se perpetuar, pois a escola inserida em regiões pobres prepara seus alunos para o trabalho menos nobre.

Apesar de observarmos, atualmente, mudanças na organização financeira e política mundial, em face da crise do capitalismo, no avanço tecnológico e nos discursos ideológicos sobre a questão da qualidade da educação pública ofertada, percebemos que as mesmas se referem à nova organização exploratória do capital. Para corresponder as necessidades de expansão de novos mercados, os neoliberais necessitam de trabalhadores polivalentes, participativos e flexíveis. Com isso, a educação passa a assentar-se em princípios de que o estudante, neste novo século, necessita de conhecimentos que lhe capacitem a resolver problemas. Mas, a resolução desses problemas e o desenvolvimento de habilidades e competências não se referem àquelas que possam desalienar os estudantes e coloca-los

conscientes dos problemas que os cercam. Na verdade, a educação, sob princípios neoliberais, desenvolve-se no plano da carência de mão de obra qualificada. Frigotto em suas análises afirma que

[...] estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do *saber em trabalho* e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade... o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” de sua formação. Grifos do autor (FRIGOTTO, 2003, p. 154).

Na verdade, as políticas empregadas no campo educacional visam manter os padrões exploratórios das empresas. Se há necessidade do capital se reorganizar-se certamente por meio da educação essa reorganização se efetivará. Esse é o pensamento neoliberal. Portanto, as mudanças ocorridas, principalmente, em escolas públicas de periferia em nada se aproximam da diminuição da desigualdade tão ensejada por nós. Ao contrário, colocar indivíduos sem suas necessidades básicas de sobrevivência suprimidas, em patamares de competição, reforça, sob os preceitos do capitalismo, a incapacidade individual de superar problemas.

Para favorecer o entendimento sobre a constituição dessa periferia em condições sócio-econômicas excludentes, precisamos analisar alguns fatores históricos, influenciadores dessa camada social da cidade de Uberlândia.

### **3.1 Uberlândia: contextualizando sua história para compreender seu espaço**

Em face das demandas apresentadas pelo crescente e desenfreado número de moradores na cidade de Uberlândia – MG, que de acordo com o IBGE 2010 contabiliza 604.013 habitantes, nos propusemos discutir quais e como são as condições mínimas de sobrevivência da população que reside em regiões periféricas desta cidade.

De acordo com o IBGE (2000), Uberlândia foi elevada à categoria de cidade a partir de 1892. Sua posição territorial, de intermediação entre estados como os de São Paulo, Mato Grosso e Goiás e, ainda, Distrito Federal favoreceu a penetração no mercado agrícola brasileiro, em meados das décadas de 50 a 70. Essa inserção provocou uma significativa reestruturação espacial/geográfica no tocante a agropecuária e a agroindústria, colocando a região do Triângulo Mineiro como marco de desenvolvimento de uma economia diversificada. Uberlândia sobressaiu-se nesse cenário, pois “ocupou um papel de destaque

nessa região pela sua centralidade, devido à diversificação de sua estrutura produtiva, tornando-se um dos principais municípios mineiros.” (TAVOLUCCI; FONSECA, 2007, p. 3).

Diante desse rápido crescimento a organização socioeconômica territorial sofreu alterações rápidas e drásticas na formação da cidade como um todo, delineando-se, dessa forma, a fragmentação do espaço urbano em bairros centrais e periféricos. No início do processo de crescimento econômico da cidade, Uberlândia era compreendida pelo centro e seu entorno com poucos bairros mais afastados. Entretanto, tais bairros já sinalizavam as condições de periferia uma vez “que os elementos de separação do centro, construídos ou naturais, reforçavam o grau de isolamento dos mesmos, embora a distância entre eles não fosse grande” (TAVOLUCCI; FONSECA, 2007, p. 4).

Com a especulação imobiliária, gerando a construção de conjuntos habitacionais, a partir da década de 1970, a camada desprovida de recursos financeiros passa a ocupar os espaços territoriais mais afastados das áreas centrais constituindo, assim, a periferia pobre<sup>10</sup>. Tavolucci e Fonseca desenvolveram um estudo intitulado: “Avaliação das condições de vida no setor sudeste de Uberlândia – MG” (TAVOLUCCI; FONSECA, 2004) no qual podemos observar a evolução do crescimento populacional desta cidade, especialmente a partir da década de 1970.

Entre os anos de 1927 a meados da década de 1950 o crescimento populacional não demonstrou expressividade, uma vez que àquela época Uberlândia não havia se constituído, ainda, como pólo geográfico nos setores agroindustriais. Da década de 1970 até o ano de 2000, foi bastante expressivo no que concerne ao número de habitantes. Em trinta anos, esta cidade mais do que quadruplicou o quantitativo de moradores.

Nos registros oficiais da Prefeitura Municipal de Uberlândia<sup>11</sup>, informações dão conta de que importantes acontecimentos históricos ocorreram nesse período, como: a instalação da Associação Comercial Industrial e Agropecuária de Uberlândia em 15/10/1933; inauguração do Cine Brasil na atual Praça Clarimundo Carneiro, em 19/07/1939; inauguração da 3ª Estação da Mogiana, em 24/08/1941; inauguração dos Telefones automáticos, em 30/09/1941; inauguração do Centro da Companhia telefônica Brasileira, 08/09/1942; inauguração do Mercado Municipal, em 25/12/1944; em 1962 a Estação Rodoviária de Uberlândia torna-se instituição pública municipal; em 19/09/1975 instala-se a 1ª Grande unidade fabril pesada no

---

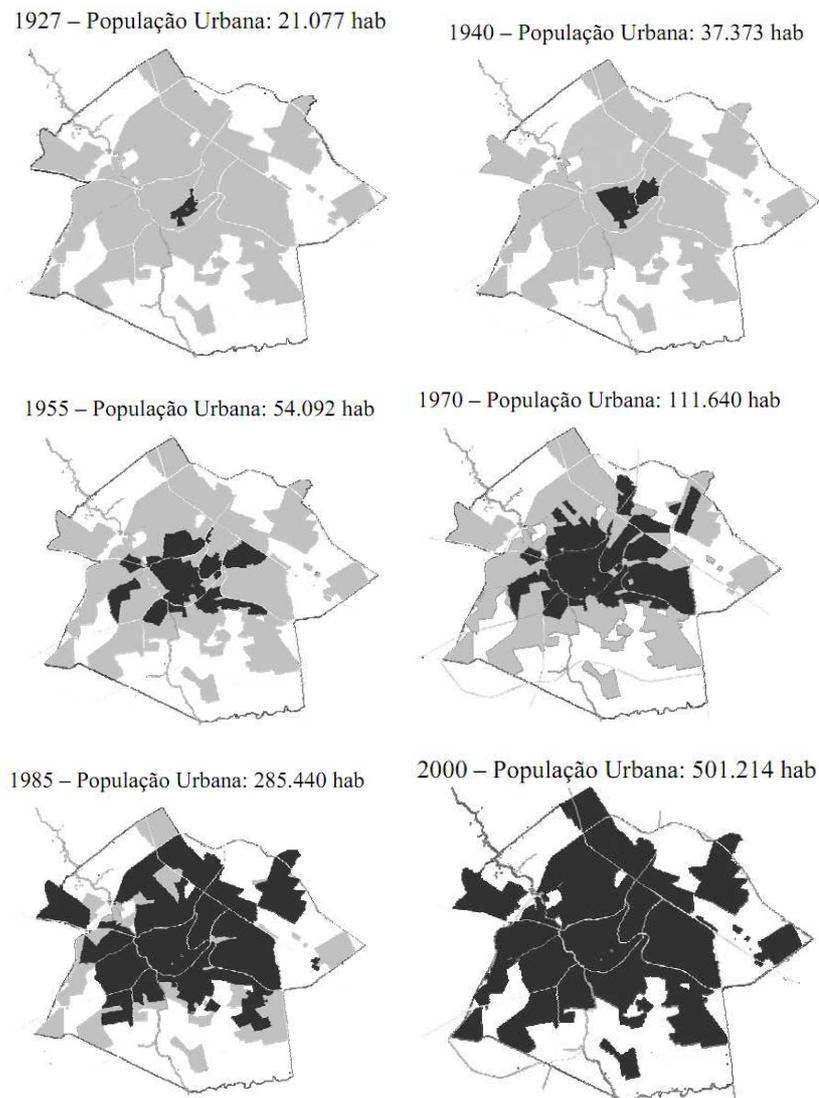
<sup>10</sup> De acordo com o Centro de Pesquisas Econômico Sociais (CEPES) da Universidade Federal de Uberlândia, pobreza é uma situação social concreta, objetivamente identificável, caracterizada pela falta de recursos de um indivíduo, numa família, um grupo ou classe.

<sup>11</sup> Cf. <http://www.uberlandia.mg.gov.br/cidade>.

Distrito Industrial, dentre outras tantas inaugurações e instalações que agregaram valores sócio, econômicos e políticos e impulsionaram o crescimento desta cidade.

A “explosão” populacional observada nos períodos compreendidos entre os anos de 1970 a 2000 (Mapa 1) ocorreu baseada no trabalho realizado nos anos anteriores pelas esferas públicas e privadas; pelos interesses dos personagens que ocupavam nesse cenário importantes funções de mando e comando como empresários, latifundiários e políticos e, também, pelos operários e trabalhadores que à época contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta cidade. As articulações empreendidas por aqueles que vislumbravam com o progresso desta cidade imputaram a Uberlândia e ao Triângulo Mineiro, a imagem de referência em crescimento financeiro.

Mapa 1: Crescimento populacional da cidade de Uberlândia entre 1927/2000



Fonte: Tivolucci e Fonseca (2007).

Essa é uma das explicações para o expressivo aumento do número de habitantes. Por ser uma cidade provida de alguns recursos, cujas outras cidades da região não provêm, Uberlândia tornou-se um município atrativo no campo do emprego, na prestação de serviços, na distribuição atacadista, no setor agropecuário e estudantil.

Entretanto, o crescimento desordenado trouxe implicações para a cidade, uma vez que sua estrutura habitacional, sócio e econômica não estava preparada para atender de maneira igualitária toda demanda de seus moradores. Com isso, as desigualdades sociais se acentuaram e os problemas emergiram.

Apesar da camuflagem dos problemas sociais, ocorrida em função da falsa ideia de cidade próspera para todos, Uberlândia, assim como as demais cidades do país, apresenta um déficit social, cuja população carente é privada de recursos suficientes para o atendimento das necessidades básicas. Baseado nos dados obtidos, a partir de resultados de pesquisas do CEPES/UFU, podemos afirmar que os resultados do crescimento/progresso da cidade não foram repartidos de maneira equivalente entre todas as instâncias, acentuando-se, assim, as desigualdades sociais.

### **3.2 A periferia de Uberlândia: condições de vida, espaço e trabalho**

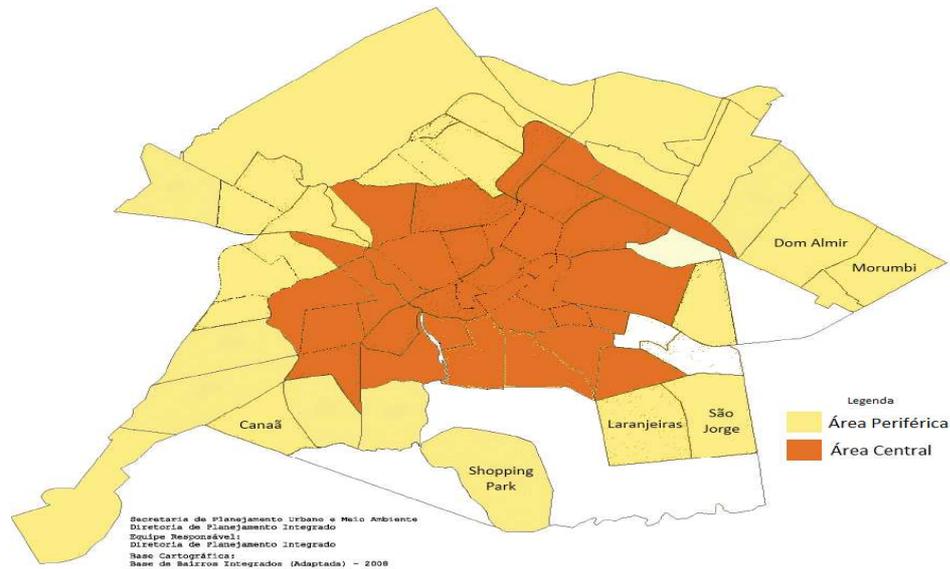
Mapeando alguns bairros periféricos desta cidade, encontramos semelhanças materiais acerca dos modos de viver/sobreviver nesses espaços. Tratam-se de bairros populosos, alguns caracterizados pela autoconstrução “calcado na cooperação entre amigos e vizinhos ou apenas na unidade familiar” (RODRIGUES, 1988, p. 29-34), outros por conjuntos habitacionais embrionários que foram se modificando ao longo do tempo, cujas condições sociais apresentam uma certa precariedade. É importante ressaltarmos que nos últimos anos vem ocorrendo uma mudança contrastante na configuração espacial da periferia em função das construções de condomínios horizontais fechados de padrão de classe média e alta, localizados também aos arredores da cidade.

Contudo, tal mudança não implicou em benefícios para a camada mais pobre já que o surgimento desses empreendimentos se restringiu aos espaços constituídos de verdadeiras muralhas providas de sistema de segurança que promovem o isolamento daquele conjunto dos demais membros do bairro onde estão inseridos.

Os bairros periféricos em condições de exclusão social, estudados nesta pesquisa e situados em Uberlândia, localizam-se nos diversos quadrantes da cidade, tais como sul, leste e oeste. No caso deste trabalho nos ateremos àqueles que representam respectivamente os

bairros Dom Almir, Morumbi São Jorge, Laranjeiras, Shopping Park e Jardim Canaã, conforme demonstração no Mapa 2.

Mapa 2: Distinção entre área central e periférica



Mapa alterado pela pesquisadora (2010).  
Alteração refere-se à inclusão dos nomes dos bairros objetos de estudo desta pesquisa.

Fonte: Uberlândia (2010b).

Nas características que dão similaridade a esses bairros encontram-se os fatores econômicos e sociais que se apresentam deficitários<sup>12</sup>. Nesse sentido, observamos aspectos como: a inexistência de praças estruturadas de maneira a atender as necessidades de lazer e recreação das comunidades, parcela considerável de ruas sem pavimentação de asfalto, renda familiar da maioria dos moradores em até três salários mínimos, dentre outros. Para agregar mais elementos na descrição da periferia aqui estudada recorreremos a alguns órgãos e setores da Prefeitura Municipal de Uberlândia, da Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Economia e do 9º Batalhão de Polícia Militar. O intuito era obtermos dados estatísticos sobre a taxa de empregabilidade, de desemprego e de subemprego. Também objetivávamos conhecer os dados referentes às taxas de criminalidade em cada bairro descrito nesta pesquisa.

Na base de dados do Ministério do Trabalho, por exemplo, é possível verificar as taxas de emprego e dispensas formais referentes ao ano de 2010, sobre o perfil do município de Uberlândia, no que se refere ao número de admissões e demissões formais. Nela também é possível comparar o número de contratações e desligamentos entre Uberlândia e a Micro

<sup>12</sup> Secretaria de Planejamento Urbano e Meio Ambiente.

Região a qual ela pertence. Essa Micro Região é constituída pelos seguintes municípios: Araguari, Araporã, Canápolis, Cascalho Rico, Centralina, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Prata, Tupaciguara e Uberlândia.

Tabela 1: Admissões e demissões formais no ano de 2010

<b>Período: Jan de 2010 a Dez de 2010</b>			
<b>Movimentação</b>	<b>Município</b>		<b>Micro Região</b>
	<b>Qtd.</b>	<b>%</b>	<b>Qtd.</b>
Admissões	115.582	82,54	140.038
Desligamentos	101.799	82,13	123.951
Varição Absoluta	13.783	-	16.087
Varição Relativa	9,12 %	-	8,64 %
Número de empregos formais <b>1º Janeiro de 2011</b>	167.240	81,36	205.549
Total de Estabelecimentos <b>Janeiro de 2011</b>	29.034	73,8	39.344

Fonte: Brasil (2011b).

No que se refere às admissões no ano de 2010, na cidade de Uberlândia, foram registradas 115.582 contratações para os diversos setores de trabalho, o que representou 82,54% das admissões da Micro Região da qual esta cidade faz parte. No que se refere aos desligamentos, o registro do Ministério do Trabalho e Emprego aponta 101.799, o que representou 82,13% dos desligamentos efetuados na Micro Região (Tabela 1). Esses dados revelaram a importância do município de Uberlândia na Micro Região a qual ela pertence. As admissões e os desligamentos dos demais municípios pertencentes a essa Micro Região, se somados, não alcançaram o percentual de 20% do total dos registros.

Outra informação relevante para este estudo é a que se reporta às vinte ocupações que mais desligaram trabalhadores no ano de 2010 (Tabela 2). Pelos salários e funções descritas é possível interpretar que as maiores demissões ocorreram entre os trabalhadores que receberam abaixo de dois salários mínimos. Isso revela um dado importante, pois a maioria dos moradores dos bairros aqui pesquisados, conforme dados obtidos<sup>13</sup>, se enquadra nessa

<sup>13</sup> Secretaria de Planejamento Urbano e Meio Ambiente.

categoria de renda. Portanto, podemos supor que parte da população desses bairros pertence à lista das ocupações que mais desligaram no ano de 2010.

Tabela 2: Perfil do Município – 20 ocupações que mais desligaram no ano de 2010

CBO (Classificação Brasileira de Ocupação)	Sal. Médio Adm. (R\$)	FREQUÊNCIA		
		Adm.	Desl.	Saldo
717020 - Servente de obras	575,93	8.737	7.565	1.172
521110 - Vendedor de comércio varejista	644,53	7.098	6.293	805
411005 - Auxiliar de escritório, em geral	671,60	5.267	4.388	879
422310 - Operador de telemarketing ativo e receptivo	512,03	5.350	3.757	1.593
715210 - Pedreiro	763,63	3.808	3.640	168
782510 - Motorista de caminhão (rotas regionais e internacionais)	972,36	3.934	3.532	402
784205 - Alimentador de linha de produção	627,34	3.457	3.071	386
514320 - Faxineiro	557,26	2.904	2.716	188
421125 - Operador de caixa	580,15	2.633	2.278	355
848505 - Abatedor	588,69	1.732	2.130	-398
411010 - Assistente administrativo	845,88	2.235	2.108	127
622115 - Trabalhador da cultura de milho e sorgo	591,63	1.743	1.619	124
521125 - Repositor de mercadorias	573,87	1.830	1.484	346
513205 - Cozinheiro geral	634,20	1.452	1.476	-24
621005 - Trabalhador agropecuário em geral	637,28	1.253	1.461	-208
422105 - Recepcionista, em geral	612,59	1.618	1.431	187
513435 - Atendente de lanchonete	564,41	1.352	1.214	138
517410 - Porteiro de edifícios	628,08	1.428	1.182	246
412205 - Contínuo	630,01	1.110	1.009	101
716610 - Pintor de obras	667,04	1.310	976	334

Fonte: Brasil (2011b).

Sobre o desemprego e o subemprego não há informações que dão conta do quantitativo de desempregados ou de moradores dos bairros supracitados vivendo em condições de subempregabilidade. De acordo com a Secretaria de Planejamento Urbano a prefeitura ainda não possui um banco de dados que forneça informações dessa natureza. No Instituto de Economia da UFU também obtivemos a informação que na cidade de Uberlândia não existem pesquisas que revelem os índices de subempregados.

Cotidianamente, em noticiários<sup>14</sup> de mídia impressa, virtual e televisiva são divulgadas notícias sobre a inexistência de mão de obra qualificada para atender as demandas de trabalho desta cidade. Considerando-se a precariedade das condições sociais e econômicas da periferia em ter acesso aos bens de consumo materiais e intelectuais, em qualificar-se devidamente para o mercado de trabalho e, ainda, considerando-se a categoria de subemprego<sup>15</sup> fato que é notavelmente fonte de renda para muitas famílias é que nos preocupamos em revelar estatisticamente informações dessa natureza.

### 3.3 A violência e a periferia

No que concernem os dados sobre a ocorrência de violência<sup>16</sup> nos bairros Dom Almir, Morumbi, Laranjeiras, São Jorge, Canaã e Shoppink Park, obtivemos informações sobre os crimes registrados no decorrer no ano de 2010. No caso dos crimes contra a pessoa, entendidos como crimes de lesão corporal, contra a vida, de periclituação da vida e da saúde e/ou perigo de crime e de liberdade individual, percebemos que os índices desse tipo de criminalidade, nos bairros pesquisados, se apresentaram relativamente baixos se considerarmos o total de registros no decorrer do ano de 2010. Das 13.534 ocorrências registradas pela Polícia, 2.345 referiram-se aos bairros pesquisados, representando, assim, 17,3% dos crimes contra a pessoa ocorridos na cidade de Uberlândia (Tabela 3).

Tabela 3: Crimes contra a pessoa

<b>Bairros</b>	<b>Frequência em 2010</b>	<b>Percentual de crimes considerando o total de ocorrências em 2010</b>
Jardim Canaã	368	3%
Dom Almir	89	1%
Morumbi	415	3%
Parque das Laranjeiras	471	3%
Parque São Jorge	857	6%
Shopping Park	145	1%

Total de ocorrências registradas em 2010: 13.534

Fonte: Minas Gerais (2011).

<sup>14</sup> Redes televisivas como Globo, SBT, Record e Band. Mídia impressa como: Jornal Correio. Mídia virtual: Jornal Folha de São Paulo.

<sup>15</sup> Como subemprego entende-se uma situação entre o emprego e o desemprego pautada na informalidade do trabalho, sem a garantia dos direitos trabalhistas. Um exemplo dessa situação é a dos catadores de materiais recicláveis/lixo.

<sup>16</sup> 9º Batalhão de Polícia Militar de Uberlândia.

Sobre o crime contra o patrimônio, assim como na situação anteriormente citada, os bairros pesquisados não apresentaram significância em termos numéricos no cometimento deste tipo de crime. Pelos dados o bairro que apresentou maior índice de ocorrências nesta categoria de crime foi o bairro São Jorge, representando 3% dos registros da Polícia Militar. Entretanto, é preciso ressaltar que tal bairro possui maior número de habitantes<sup>17</sup> dentre os outros pesquisados. No tocante aos dados numéricos da Polícia Militar percebemos que das 20.052 ocorrências policiais registradas no ano de 2010, 9% referiram-se aos bairros aqui descritos (Tabela 4).

Tabela 4: Crimes contra o patrimônio

<b>Bairro</b>	<b>Frequência em 2010</b>	<b>Percentual de crimes considerando o total de ocorrências em 2010</b>
Jardim Canaã	357	2%
Dom Almir	37	0%
Morumbi	272	1%
Parque das Laranjeiras	372	2%
Parque São Jorge	520	3%
Shopping Park	113	1%
Total de ocorrências registradas em 2010: 20.052		

Fonte: Minas Gerais (2011).

No tocante aos crimes contra os costumes, a paz, a fé pública e a organização do trabalho, as ocorrências da Polícia Militar totalizaram 2.694 registros, no ano de 2010. Entretanto, dentre os bairros pesquisados, apenas o São Jorge atingiu 1% das ocorrências. Os demais bairros como Dom Almir, Morumbi, Laranjeiras, Canaã e Shoppink Park, não alcançaram nem 1% do total de crimes dessa natureza (Tabela 5).

<sup>17</sup> Dados da Prefeitura Municipal Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano – Diretoria de Pesquisa Integrada.

Tabela 5: Crimes contra os costumes, a paz, a fé pública e a organização do trabalho

<b>Bairro</b>	<b>Frequência em 2010</b>	<b>Percentual de crimes considerando o total de ocorrências em 2010</b>
Jardim Canaã	45	0%
Dom Almir	10	0%
Morumbi	64	0%
Parque das Laranjeiras	100	0%
Parque São Jorge	106	1%
Shopping Park	11	0%
Total de ocorrências registradas em 2010: 2.694		

Fonte: Minas Gerais (2011).

No caso dos crimes referentes a entorpecentes nos surpreendemos com os dados da Polícia Militar, uma vez que trabalhamos em escola de periferia com considerável número de alunos que, por sua vez, trazem informações acerca de familiares envolvidos no universo dos entorpecentes. Os dados expressam somente as situações as quais a Polícia lavrou boletim de ocorrência, mas, por hipótese, imaginamos que tais números sejam bem mais expressivos. Do total de 1.895 ocorrências, no ano de 2010, o bairro São Jorge foi, entre os pesquisados, o que apresentou maior envolvimento neste tipo de crime, totalizando 5% dos registros da Polícia (Tabela 6).

O bairro Morumbi apresentou-se em segundo lugar com 4% da população residente envolvida em crimes dessa natureza. Em seguida o Jardim Canaã com 3% de seus habitantes envolvidos nos crimes referentes a entorpecentes. Os demais bairros (Laranjeiras, Dom Almir e Shopping Park) representaram respectivamente 2%, 1% e 0% de registros da Polícia Militar. Totalizando o percentual de participação dos bairros supracitados, do total de ocorrências, percebemos que 15% da população moradora de tais bairros envolveram-se, no ano de 2010, em crimes de natureza entorpecente.

Tabela 6: Crimes referentes a entorpecentes

<b>Bairro</b>	<b>Frequência em 2010</b>	<b>Percentual de crimes considerando o total de ocorrências em 2010</b>
Jardim Canaã	52	3%
Dom Almir	12	1%
Morumbi	75	4%
Parque das Laranjeiras	39	2%
Parque São Jorge	101	5%
Shopping Park	3	0%
Total de ocorrências em 2010: 1.895		

Fonte: Minas Gerais (2011).

Assim como ocorreu nos demais dados citados anteriormente, no delito envolvendo vítimas de ação criminal/cível com relação doméstica/familiar com o autor, o percentual de crimes cometidos nos bairros aqui estudados não se apresentou expressivo. Do total de 4.459 registros policiais 7% referiram-se ao bairro São Jorge. Em seguida, os bairros Morumbi e Laranjeiras apresentaram, cada um deles, 3% do percentual desse tipo de crime (Tabela 7). A Polícia Militar registrou 101 ocorrências no Jardim Canaã, o que representou 2% do total dos registros no ano de 2010. O bairro Shopping Park teve 1% de ocorrências policiais e o Dom Almir não apresentou nem 1% de envolvimento nesse tipo de delito.

Tabela 7: Vítimas de ação criminal/cível com relação doméstica/familiar com o autor

<b>Bairro</b>	<b>Frequência em 2010</b>	<b>Percentual de crimes considerando o total de ocorrências em 2010</b>
Jardim Canaã	101	2%
Dom Almir	9	0%
Morumbi	116	3%
Parque das Laranjeiras	153	3%
Parque São Jorge	296	7%
Shopping Park	33	1%
Total de ocorrências em 2010: 4.459		

Fonte: Minas Gerais (2011).

Sobre os crimes contra a incolumidade pública entendem-se como aqueles que são cometidos contra a segurança pública. São crimes cujos indivíduos são autuados por cometerem delitos referentes a acidentes de trânsito, atropelamentos, crimes ambientais, dentre outros. Pelas informações percebemos que os bairros supracitados também não apresentaram expressividade no cometimento desse tipo de crime. Do total de 527 registros da Polícia, no ano de 2010, apenas o Bairro São Jorge representou 4% das ocorrências (Tabela 8). Os bairros Jardim Canaã e Morumbi representaram 2% respectivamente, o Laranjeiras e o Shopping Park 1% e o Dom Almir não alcançou nem 1% do total dos registros.

Tabela 8: Crimes contra a incolumidade pública

<b>Bairro</b>	<b>Frequência em 2010</b>	<b>Percentual de crimes considerando o total de ocorrências em 2010</b>
Jardim Canaã	12	2%
Dom Almir	2	0%
Morumbi	12	2%
Parque das Laranjeiras	6	1%
Parque São Jorge	23	4%
Shopping Park	3	1%
Total de ocorrências em 2010: 527		

Fonte: Minas Gerais (2011).

No que tange os crimes denominados de Diversas da polícia os mesmos referem-se às seguintes ocorrências: averiguação de alarme, averiguação de suspeito, encontro de cadáver sem sinais de violência, delinquente procurado e preso, suicídio, coisa alheia achada e não devolvida, fuga de preso, dentre outras. Do total de 20.413 registros da Polícia Militar no ano de 2010, 12% desse percentual é representado pelos bairros estudados (Tabela 9). Dentre esse grupo de bairros, o São Jorge foi o que mais se destacou registrando 4% das ocorrências. Entretanto, cabe ressaltar que o referido bairro apresenta-se como o mais populoso dos demais pesquisados. Em seguida o bairro Laranjeiras apontou 3% de envolvimento neste tipo de criminalidade. Os bairros Jardim Canaã e Morumbi representaram, cada um deles, 2% no cometimento de crimes dessa natureza. O bairro Shopping Park teve 1% da população envolvida em registros nos crimes de Diversas da polícia e o Dom Almir não chegou a apresentar 1% do percentual numérico de ocorrências policiais.

Tabela 9: Crimes de diversas de polícia

<b>Bairro</b>	<b>Frequência em 2010</b>	<b>Percentual de crimes considerando o total de ocorrências em 2010</b>
Jardim Canaã	351	2%
Dom Almir	85	0%
Morumbi	416	2%
Parque das Laranjeiras	606	3%
Parque São Jorge	723	4%
Shopping Park	125	1%
Total de ocorrências em 2010: 20.413		

Fonte: Minas Gerais (2011).

Na verdade, os índices da Polícia, apresentados neste trabalho, demonstraram que a população residente nas periferias e em condições sócio-econômicas desfavorecidas não se envolve, expressivamente, em crimes/delitos. O estigma da marginalidade, possivelmente, é obtido em razão das condições econômicas. Logo, essa população carrega o rótulo de marginais e perigosos. Ao menos nos bairros aqui pesquisados, a precária condição social não está diretamente ligada à ocorrência de infrações criminais, conforme dados da Polícia Militar.

### 3.4 A localização geográfica e seus problemas

Para aprofundarmos um pouco mais sobre as condições de vida da periferia analisamos alguns pontos como os relacionados à precariedade de moradia e de serviços públicos prestados à comunidade, que favorecem a situação de exclusão. O bairro Morumbi, por exemplo, atualmente, caracteriza-se como sendo um dos bairros mais populosos (17.515 ha)<sup>18</sup> e pobres da cidade de Uberlândia em razão de suas condições econômicas e sociais se apresentarem precárias. Nesse bairro, parcela considerável das ruas não está pavimentada de asfalto, as moradias são formadas por pequenas casas embrionárias ou pela autoconstrução e o poder aquisitivo apresenta-se bastante limitado, uma vez que a renda salarial não ultrapassa, em linhas gerais, a três salários mínimos<sup>19</sup>.

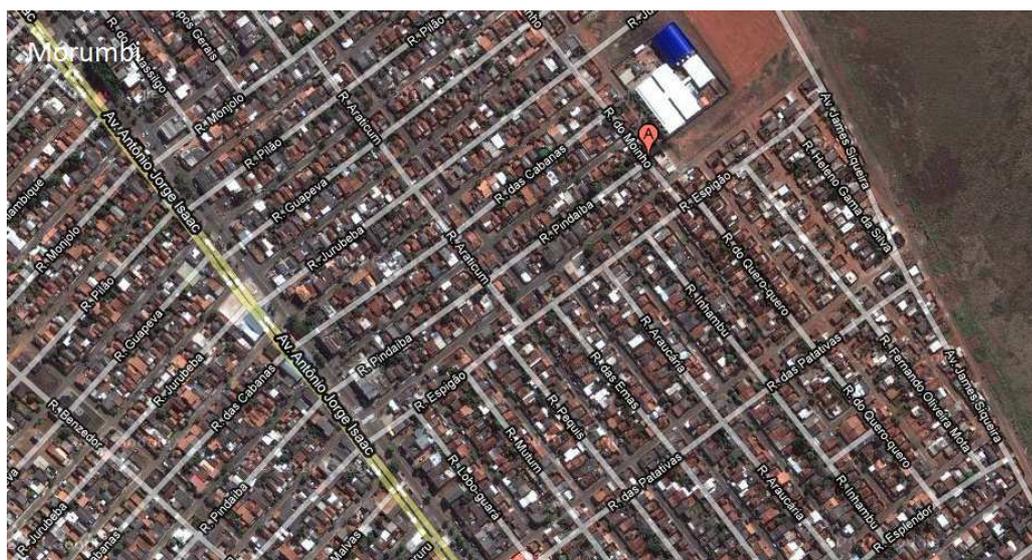
<sup>18</sup> Prefeitura Municipal de Uberlândia – Secretaria Municipal de Planejamento Urbano – Diretoria de Pesquisa Integrada – Núcleo de Pesquisa, Estatística e Banco de Dados. Fonte: IBGE/2000-2008.

<sup>19</sup> Idem

A justificativa, inclusive, para a inexistência de pavimento asfáltico é que a construtora responsável, à época do loteamento, deveria ter entregado aos compradores dos lotes o referido benefício, além da implantação das redes pluviais. Aliás, a inexistência das redes pluviais era, e em alguns lugares ainda é, um dos maiores problemas do bairro, pois acarretava e acarreta o isolamento de moradores, uma vez que a formação de barro, frequentes nas ruas relativamente planas, permite em algumas delas a formação de piscinões de lama frente às moradias, isolando moradores em dias chuvosos.

No que se refere às escolas, no bairro Morumbi (Imagem 1), pelas informações obtidas<sup>20</sup>, três unidades de ensino municipais atendem aos seus moradores. São escolas que ofertam a Educação Básica, desde turmas do 2º período da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>21</sup>. Dentre elas, uma oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Imagem 1: Bairro Morumbi



Fonte: Google Earth (2010).

<sup>20</sup> Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação.

<sup>21</sup> Cf. <http://portal.mec.gov.br> - Atendimento educacional especializado complementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O atendimento educacional especializado deve ser organizado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado, no contraturno do ensino regular, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação e aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos, conforme Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Sobre o bairro São Jorge (27.039 hab.)<sup>22</sup>, o mais populoso dentre os pesquisados, observamos que, apesar das condições físicas (grande parte de ruas asfaltadas, iluminação pública, esgoto, água encanada, dentre outros) se apresentarem um tanto quanto superiores aos demais bairros citados neste trabalho, parte dessa camada populacional depende de programas sociais como Bolsa Família, Tchau Aluguel<sup>23</sup> e de outros recursos de ordem governamental para suprirem suas necessidades básicas de educação, moradia e saúde.

De acordo com informações oficiais da Prefeitura Municipal de Uberlândia e da Secretaria Municipal de Planejamento Urbano e Meio Ambiente (UBERLÂNDIA, 2009), o bairro São Jorge passou a ser designado como tal a partir da integração de diversos bairros. No caso do São Jorge, conforme lei 6.622 datada de 20/04/1995, a integração ocorreu contemplando os bairros: Conjunto Residencial Viviane, Jardim das Hortências, Parque das Seringueiras, Parque São Gabriel, São Jorge I, São Jorge III – prolongamento, Parque São Jorge V, Remanescente do Quinhão 2 e Residencial Campo Alegre (Imagem 2).

No caso do Residencial Campo Alegre, que passou a ser designado como São Jorge, observamos a pobreza em que encontra esta parte do bairro ao passarmos por suas ruas, que, ainda, em sua maioria, não estão asfaltadas. Considerável parcela de casas populares também não possui muros que circundam as mesmas. No citado bairro há três escolas municipais que atendem alunos do 2º período da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, todas oferecem o AEE. Uma delas oferece à comunidade a EJA.

---

<sup>22</sup> Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano – Diretoria de Pesquisa Integrada – Núcleo de Pesquisa, Estatística e Banco de Dados. Fonte: IBGE/2000-2008.

<sup>23</sup> Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Habitação. Programa Tchau Aluguel 2011.

Imagem 2: Bairro São Jorge (Residencial Campo Alegre)



Fonte: Google Earth (2011)

O bairro Laranjeiras, cujo registro populacional é de 18.410 hab.<sup>24</sup>, integra os bairros, conforme lei 6.322 de 05/06/1995, Jardim Aurora – Setor A, Jardim Aurora – Setor B, Jardim Veneza, Parque das Laranjeiras, Parque das Paineiras, Parque São Jorge I (parte), Parque São Jorge II, Parque São Jorge IV e Primavera Parque. Essas designações, segundo a prefeitura, visaram organizar geograficamente, permitir a melhor distribuição das linhas de ônibus, facilitar a sinalização e melhorar o mapeamento cartográfico da cidade de Uberlândia (Imagem 3). Trata-se de um bairro que faz divisa com o São Jorge (Mapa 3). Também apresenta as mesmas condições de moradia e de educação. O diferencial desse bairro refere-se ao fato do mesmo ter uma Unidade de Atendimento Integrado (UAI) e um Poliesportivo que oferece práticas esportivas aos moradores como: futebol, caratê, basquete e ginástica para adultos. Assim como os anteriormente citados, nesse bairro, há três escolas municipais que oferecem o AEE, do 2º período da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

<sup>24</sup> Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano – Diretoria de Pesquisa Integrada – Núcleo de Pesquisa, Estatística e Banco de Dados. Fonte: IBGE/2000-2008.

Mapa 3: Divisa entre bairros Laranjeiras e São Jorge



Fonte: Uberlândia (2010b).

Imagem 3: Bairro Laranjeiras



Fonte: Google Earth (2010)



outros (Imagem 5). No referido há duas escolas municipais de Educação Básica que oferecem o AEE, o 2º período da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Dentre elas, uma possui a EJA.

Imagem 5: Bairro Jardim Canaã



Fonte: Google Earth (2010)

O bairro Shopping Park (1.595 hab.)<sup>28</sup> configura-se como sendo o menos populoso dos demais (Imagem 6). Trata-se de uma periferia pobre que, de certa forma, foi esquecida pelo mercado imobiliário durante décadas. Em conversa com antigos moradores, obtivemos informações que dão conta de que os valores monetários dos imóveis desse local eram insignificantes se comparados aos de outros bairros periféricos. Entretanto, recentemente, com a chegada de investimentos e benfeitorias no entorno<sup>29</sup>, os imóveis passaram a ser almejados pelos especuladores imobiliários que inflacionaram os terrenos em busca de negócios vantajosos e lucrativos.

A população, a partir dos investimentos realizados pela camada interessada em “desenvolver” o bairro e o entorno, vem subsistindo nos interstícios desse progresso do qual não faz parte. Não há registro de praças e de centros de lazer para a comunidade residente nesse local. No Shopping Park há uma escola municipal que oferece atendimento do 2º período da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Também oferta o AEE e a EJA.

<sup>28</sup> Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano – Diretoria de Pesquisa Integrada – Núcleo de Pesquisa, Estatística e Banco de Dados. Fonte: IBGE/2000-2008.

<sup>29</sup> Condomínios fechados de alto padrão, faculdade, shopping center, colégio da rede privada, salões nobres para festas, dentre outras.



Nosso passo inicial, de caracterização da periferia de Uberlândia, mostrou-se imprescindível para o mapeamento das escolas municipais inseridas nesse contexto. Acreditamos que a análise das condições de vida da população residente nesses bairros, que se apresentam deficitários nos aspectos sócio e econômicos, tornou-se uma possibilidade de compreensão sobre os elementos que influenciam diretamente no modo como vivem, convivem e sobrevivem em meio a inúmeros problemas de ordem social e como o ensino das escolas inseridas nas condições supracitadas é planejado, organizado e desenvolvido.

### **3.5 As escolas públicas municipais da periferia de Uberlândia: um mapeamento de suas condições segundo as avaliações externas**

Ao adentrarmos no campo da estrutura física dos bairros aqui pesquisados encontramos algumas escolas municipais que atendem estudantes e moradores dos mesmos, conforme citamos anteriormente. Pesquisamos o IDEB<sup>30</sup> de cada uma delas para mapearmos um pouco suas condições segundo dados oficiais do governo federal.

Segundo informações do Ministério da Educação, o IDEB foi desenvolvido com o objetivo de mensurar a qualidade de escolas públicas da educação básica e informar à comunidade, aos profissionais da escola e ao próprio gestor público sobre o desempenho das mesmas. A equação criada para se obter o resultado publicado contempla índices de aprovação, evasão e resultado do desempenho dos estudantes a partir de exames externos. Tal índice é calculado a cada dois anos e o objetivo maior é que todas as escolas alcancem a meta de 6.0 pontos até o ano de 2022, para que as mesmas apresentem índices de qualidade da educação similares aos dos países considerados desenvolvidos.

Essa base de cálculo no qual há a publicização do resultado da escola imputou às unidades de ensino uma reorganização do trabalho pedagógico, ainda que de maneira imposta. As escolas municipais de Uberlândia que obtiveram seu IDEB abaixo do projetado para o ano de 2007 receberam recursos financeiros do Ministério da Educação e a incumbência de melhorarem seus resultados. No caso das escolas municipais dos bairros aqui pesquisados, quase todas tiveram de elaborar um Plano de Ações para “combaterem” os problemas identificados e que estavam afetando o produto final, isto é, o resultado do IDEB.

O referido Plano desenvolveu-se a partir de alguns estudos coletivos com os profissionais das escolas discutindo-se sobre os pontos de fragilidade da educação ofertada. O

---

<sup>30</sup> Cf. <http://portal.mec.gov.br>.

governo federal nomeou esse programa de Plano Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola). Cada unidade de ensino pode inserir no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) as ações que julgaram prioritárias ao combate dos problemas identificados e receber recurso financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE).

Com isso, percebemos que, apesar da crítica (FREITAS, 2007) sobre o que tem sido feito com os resultados do IDEB, isto é, ranqueamento das melhores e piores escolas e culpabilização pelos baixos resultados desconsiderando-se outros aspectos que podem influenciar na aprendizagem dos discentes, as escolas municipais aqui pesquisadas apresentaram numericamente melhoria nos índices do IDEB, o que não representa necessariamente a garantia da melhoria da qualidade da educação ofertada.

A crítica realizada por nós, no tocante aos exames externos, assenta-se no fato de que a utilização dos resultados tem servido à responsabilização total das escolas, por meio de pressão pela redução de índice de reprovação e pela melhoria da qualidade do ensino ministrado, desconsiderando-se que a ineficácia das políticas públicas empregadas pelos municípios, estados e esfera federal, também, incide diretamente no desempenho das crianças e dos jovens, sobretudo daqueles que se encontram em áreas menos favorecidas. Na verdade, a pressão exercida pelos governos, através dos exames em larga escala, para não reprovar e para apresentar índices numéricos satisfatórios aos órgãos internacionais, objetivando financiamentos, têm fomentado a liberação do fluxo de alunos e tem deixado de reprová-los, sem que essas alterações impliquem em efetiva qualidade do ensino público. Sobre isso, Freitas descreve que

A pobreza perambula pelo interior das escolas. Segregada em trilhas e programas especiais, assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa. Sua passagem pela escola é tolerada. As professoras de 4ª série estão surpresas pelo fato de a pobreza ter chegado até elas sem saber as disciplinas escolares. Têm razão de estar surpresas. Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso. Não que a reprovação tivesse sentido, mas pelo que foi substituída? (FREITAS, 2007, p. 979).

No que concerne o IDEB das escolas municipais de Uberlândia, no bairro Dom Almir, por exemplo, observamos que o IDEB da escola municipal dos anos iniciais da educação básica alcançou a meta projetada para o ano de 2009 que era a de 4.0. Em 2007 o índice observado foi de 3.1 sendo que o projetado era de 3.6.

Das três escolas municipais do bairro Morumbi apenas uma não conseguiu atingir a meta projetada para o ano de 2009, que era de 4.9. Essa escola obteve 4.7 no índice observado, entretanto, vale destacar que a mesma não havia sido avaliada no ano de 2007. As outras duas unidades de ensino conseguiram ultrapassar as metas projetadas no ano de 2009 que se apresentavam entre 4.2 e 4.6 respectivamente.

No bairro São Jorge a situação se apresentou de modo similar à anterior, pois duas das três escolas municipais pertencentes à referida localidade também receberam intervenção federal em razão dos resultados insatisfatórios no IDEB de 2007 que foram 2.9 e 3.5 respectivamente. Na escola cujo IDEB de 2007 foi de 2.9 observamos que a mesma alcançou em 2009 um IDEB bastante expressivo, que foi de 5.4. A meta projetada para tal ano foi de 3.7. Em apenas dois anos essa unidade de ensino conseguiu saltar numericamente seus índices. A terceira escola não foi avaliada no ano de 2007, pois nesse ano a mesma ainda não havia sido construída. Sua inauguração ocorreu no ano de 2009 e o seu índice observado no IDEB foi de 4.6, sem que houvesse projeção de metas do Ministério da Educação para o referido ano.

No caso do bairro Laranjeiras, das três escolas municipais, observamos que todas apresentavam baixos índices de resultados do IDEB no ano de 2007, o que resultou no auxílio financeiro da instância federal. Após elaboração e implementação do Plano de Ações do PDE-Escola tais escolas apresentaram no ano de 2009 superação da projeção de metas estabelecidas para as mesmas. Os índices cresceram na ordem de 17% a 22% acima do projetado para o referido ano.

No Jardim Canaã, das duas escolas municipais pertencentes a esse bairro, uma foi avaliada no ano de 2007, sendo que o resultado do IDEB também se apresentou abaixo do projetado para a escola, que, no caso era 3.7. Nessa época a mesma atingiu a pontuação de 3.3. No ano de 2009, assim como as demais aqui citadas, ultrapassou a meta projetada que era de 4.1. O IDEB observado nesse ano foi 5.2, aumentando em 27% o estabelecido para a mesma. A outra escola municipal foi avaliada somente no ano de 2009 e seu índice observado foi de 5.6. Não houve meta projetada para essa escola nesse ano, pois assim como outras escolas, a mesma foi inaugurada recentemente.

No bairro Shopping Park ocorreu a mesma situação das demais escolas que apresentaram baixos índices do IDEB em 2007. Nessa unidade de ensino, no ano de 2007, o IDEB observado foi de 3.3, sendo que o projetado era 3.8. Também recebeu auxílio financeiro da esfera federal e apresentou no ano de 2009 considerável melhoria no índice, pois a meta projetada era de 4.2 e a escola atingiu 5.2. pontuando um IDEB em 24% acima do projetado para tal ano.

Todos esses dados revelam numericamente a rapidez com que as escolas apresentaram e/ou se adequaram as exigências dos preceitos do modelo de educação vigente. São históricos os problemas, as lacunas e a ausência de incentivos de distintas naturezas no meio escolar, como baixos salários dos professores, condições físicas e estruturais inadequadas das escolas, formação de professores insuficiente para atender a demanda de ensino, políticas públicas ineficazes no combate a pobreza e ao acesso aos bens culturais, desigualdade econômica, dentre outros. Parece-nos precoce essa ideia de que os problemas educacionais possam ser efetivamente resolvidos tão rapidamente.

O que nos causa inquietação e, talvez, indignação, é o fato de sabermos que essa equação não revela dados e fatos sobre as condições de vida dos estudantes e das escolas inseridas em espaços predominantemente de exclusão social. Na verdade a “mágica” do IDEB foi apresentar a sociedade, em pouco espaço de tempo, que as escolas possuem condições de melhorarem a “qualidade” da educação ofertada e, conseqüentemente, seus índices e que as ações empreendidas dependem fundamentalmente de cada unidade de ensino, isto é, a responsabilização total pela efetiva qualidade da escola.

Desconfiamos desses resultados quando: escutamos professores revelarem suas práticas docentes direcionadas ao treinamento para a realização dos exames externos, desenvolvendo, desse modo, um ensino pautado na memorização e no treino de informações e não na assimilação de conhecimentos; observamos os índices de aprovação das escolas, que, em tão pouco tempo conseguiram melhorar as condições do processo de ensino e aprendizagem; sem contar a evasão de alunos um dos maiores problemas das escolas. Freitas apresenta uma discussão bastante pertinente ao nosso trabalho ao indicar os preceitos da eliminação adiada.

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas* desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou

conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2007, p. 968, grifo do autor).

Nesse caso, haveria a retardação da reprovação do indivíduo para os anos subsequentes, o que o levaria num determinado momento a ser excluído no meio educacional. Essa camuflagem dos problemas aqui reportados traz à classe docente preocupações e responsabilidades das quais não podemos desprezar. A dinâmica de ensino da escola mudou rápida e drasticamente para atender as determinações do sistema político e econômico vigente. Ensinar efetivamente tornou-se um ato de bravura e persistência aos profissionais comprometidos com a educação verdadeiramente de qualidade.

A formatação do modelo de ensino imposto revela o empobrecimento crescente e contínuo do modo como as crianças e os jovens aprendem. A rápida formação docente e discente traduz-se em pouco conhecimento apropriado, no desconhecimento sobre a cultura histórica herdada e na desigualdade de oportunidades.

As análises tecidas neste capítulo, apresentando as condições de vida da população residente na periferia desta cidade, no tocante à moradia, à criminalidade, as condições de trabalho e de ensino público ofertado mostrou-nos que os desafios para os moradores são muitos. Assim como ocorre em outras cidades de porte semelhante a esta, cuja camada populacional é desprovida de recursos suficientes para sobreviver dignamente, Uberlândia também apresenta um perfil latente de desigualdade de condições de vida.

Considerando-se o regime político econômico imperativo em nosso meio social percebemos que os problemas de ordens distintas são projetados e transferidos para os indivíduos imputando-lhes a culpa pelo fracasso de não conseguirem uma moradia melhor, um trabalho com remuneração superior, culpabilização pelos envolvimento em alguns crimes, como no caso dos entorpecentes, transferência para a comunidade sobre a construção de uma escola de qualidade, como se fosse apenas a escola a única responsável pelas suas melhorias, dentre outros, desconsiderando-se as necessidades de desenvolvimento de políticas públicas eficazes que oportunizem, de fato, a todos, o acesso permanente aos bens de consumo econômicos e intelectuais.

A luta pela melhoria das condições ora mencionadas apresenta-se imprescindível para superação de alguns dos problemas que afligem os moradores dos bairros pesquisados. É necessário empreender esforços que mobilizem as esferas públicas e privadas e a sociedade como um todo, no sentido de garantir que as condições de vida sejam melhoradas e as

desigualdades minimizadas. No entanto, é nesse espaço e nesse contexto que pretendemos discutir as condições concretas e os limites para que a avaliação formativa de fato ocorra.

### 3.6 Projeto Político Pedagógico: intenções do trabalho escolar

Com o intuito de obedecermos, criteriosamente, os passos metodológicos que compuseram esta pesquisa, a fim de selecionarmos a escola que seria pesquisada, a partir dos escritos sobre avaliação formativa, analisamos os Projetos Político Pedagógicos das escolas municipais inseridas em contexto de exclusão social. Antes, porém, de nos adentrarmos nos estudos sobre os processos avaliativos contidos nos Projetos Político Pedagógicos e nos Regimentos Escolares das escolas de bairros da periferia aqui reportada, destacamos a frase do poeta Manoel de Barros, que diz o seguinte: “*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos*” Tal frase nos remete a reflexão sobre o entendimento de que existem “coisas” as quais a ciência não pode mensurar.

Esse pensamento poético retrata nosso entendimento de que os registros oficiais podem sinalizar o modo como os processos de ensino são pensados e projetados. Entretanto, sabemos da existência do currículo oculto<sup>31</sup> que, por muitas vezes, revela muito mais sobre a organização do trabalho pedagógico do que os próprios registros em si. Dessa forma, entendemos que os Projetos Político-Pedagógicos e os Regimentos Escolares apresentam apenas o “ponto de partida” para desvelarmos uma realidade. Entendemos que a análise do Projeto Político Pedagógico aliado à observação *in loco* da atividade docente, pode contribuir para a compreensão da organização do trabalho pedagógico das escolas, observando-se as tramas e as efetivações entre o escrito e o vivido.

No tocante aos Regimentos Escolares o levantamento que fizemos revelou-nos que tais documentos apresentam conteúdo/teor similar no que se referem aos aspectos avaliativos, ou seja, nesses documentos há uma padronização dos modos avaliativos, imputando às escolas semelhanças na forma de organização da avaliação de seus alunos tanto nos aspectos quantitativos quanto nos qualitativos. Essa padronização refere-se ao fato da Secretaria Municipal de Educação estabelecer uma mesma base formal regulamentar no que concerne os processos avaliativos das escolas municipais. A avaliação, nesses documentos, é descrita

---

<sup>31</sup> Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 78. O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, valores, comportamentos e orientações.

como um meio de se observar o aproveitamento escolar dos alunos. Conforme documento, ela se realiza no início e no decorrer do ano letivo, a fim de que se diagnostique e verifique os “aspectos programáticos já vencidos”. No Ensino Fundamental, “a avaliação do aproveitamento a ser expresso em notas, observará a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (UBERLÂNDIA, 2007). Dos 100 pontos atribuídos ao ano letivo, “60% serão destinados ao processo (relatórios, estudos dirigidos, pesquisas, trabalhos individuais ou grupo, observações, experiências, auto avaliação) e 40% ao produto (testes)” (UBERLÂNDIA, 2007). No que se referem os Projetos Político Pedagógicos, analisamos seis PPP, um de cada bairro ora mencionado.

Entendemos que se faz necessária uma breve explanação sobre o significado do Projeto Político Pedagógico com o objetivo de facilitar nosso entendimento frente às análises que teceremos neste trabalho. De acordo com Veiga

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola e, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2002, p. 13).

No sentido apresentado pela referida autora, o Projeto Político Pedagógico é um documento no qual todos os partícipes (professores, alunos, administradores, auxiliares de serviços gerais, pedagogos, pais, comunidade e demais interessados) colaboram no estabelecimento de metas que são projetadas para que a escola cumpra sua função de formar indivíduos. Nele são explicitados os rumos e aquilo que a escola pretende alcançar. Entendendo a atividade pedagógica como uma ação intencional, tal projeto se revela como uma tomada de decisões no tocante a organização administrativa, política e pedagógica dos envolvidos no seio escolar. As ações empreendidas pela escola, no sentido de coletividade e participação, devem fazer-se presentes no citado documento a fim de que se tornem públicas as intenções, os objetivos e as propostas para a formação dos alunos.

Historicamente o referido documento “nasceu” da necessidade de se projetar ações pedagógico-educativas futuras, no sentido de delinearem-se estratégias e ações que possibilitassem a melhoria da qualidade da educação ofertada. Surgiu como possibilidade de

contemplanção das especificidades locais e plurais de escolas, considerando-se a realidade vivida e a idealizada, a diversidade, a heterogeneidade nos modos de agir, viver e conviver daqueles que se encontravam inseridos no mesmo ambiente escolar e, ainda, como forma de ruptura e superação de problemas de distintas naturezas e ordens que afetavam e/ou comprometiam a aprendizagem de alunos.

O Projeto Político Pedagógico da escola apresenta-se como fonte de diagnóstico e prognóstico. Diagnóstico no sentido de se identificar, mapear e conhecer os limites e os entraves sociais, administrativos e pedagógicos que impossibilitam a escola de avançar e melhorar suas condições de trabalho. Seria o “RX” da escola. Prognóstico no que concerne o reconhecimento de que é preciso “alguns remédios” para que a educação melhore e supere, dentro dos limites impostos pela lógica liberal, os problemas identificados, projetando-se ações que direcionem um processo de ensino comprometido com a efetiva aprendizagem.

Para Veiga e Resende a elaboração do Projeto Político Pedagógico precisa contemplar algumas questões como:

Qual é o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida? Que concepção de homem se tem? Que valores devem ser defendidos na sua formação? O que entendemos por cidadania e cidadão? Em que medida a escola contribui para a cidadania? Até que ponto a escola se preocupa em colocar o sujeito (aluno) como centro do processo educativo? Como a escola deve responder às aspirações dos alunos, dos pais e dos professores? Qual é o papel da escola diante de outros espaços formadores? (VEIGA; RESENDE, 1998, p. 20).

Notem que são questões orientadoras que possibilitam questionar e refletir sobre as bases fundamentadoras das ações educativas. Reconhecer o contexto ao qual pertence, a concepção que se tem de ser humano, analisando-o em suas várias facetas, os valores que se pretende defender, assim como o objetivo da escola formadora de indivíduos, dentre outros aspectos, é criar condições para que a escola se posicione publicando, por meio do supracitado documento, suas intenções, seus objetivos e sua crença naquilo que pretende desenvolver.

Sobre as escolas pesquisadas, para efeito de preservação de identidade, adotamos nomes de pássaros para identificação das mesmas. A opção por pássaros refere-se ao fato de admirarmos a beleza, o canto e a possibilidade de alçar voos que os levem a lugares desconhecidos. Na escola, comparativamente, entendemos que os alunos se assemelham aos pássaros que ecoam sons que sinalizam suas necessidades, desejos e vontades. O conhecimento representa a possibilidade de lançamento de voos que podem mudar uma dada

realidade e a beleza, esta sim, mostra-se cotidianamente no universo escolar a partir das relações que são estabelecidas no referido espaço. Apresentamos abaixo as informações contendo os dados de cada escola no tocante ao processo avaliativo apresentado nos Projetos Político Pedagógicos.

No caso da escola localizada no bairro Morumbi, nomeada por nós de Rouxinol, observamos a descrição da avaliação processual pautada em instrumentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de apresentar alguns elementos constitutivos de avaliação formativa, como caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, percebemos que o processo avaliativo prende-se aos aspectos de medidas. Encontramos no PPP da mesma a seguinte descrição sobre a avaliação processual:

A avaliação da aprendizagem terá caráter diagnóstico, formativo, somativo, contínuo e sistemático. Sendo que para isto seja possível, serão utilizados vários instrumentos de medida, os quais poderão ser utilizados: testes, trabalhos individuais e de equipe, pesquisas, observações e outros.

Os conteúdos ministrados no Ensino Fundamental serão avaliados através de provas, testes, trabalhos e pesquisas individuais e em grupos, de acordo com as competências trabalhadas. A avaliação do aproveitamento no Ensino Fundamental possibilitará a verificação da adequação dos currículos ou a necessidade de sua reformulação; da validade dos recursos didáticos; dos aspectos a serem reformulados no planejamento escolar e do desempenho do aluno.

Os instrumentos e situações de avaliação podem ser os mais variados: individuais, de grupo, escritos, orais. Os resultados dessa avaliação deverão ser expressos em fichas e boletins contendo notas e observações. (ESCOLA ROUXINOL).

No tocante a escola Beija-flor, do bairro São Jorge, logo no índice do Projeto Político Pedagógico aparece o termo avaliação no subitem 3.4. Encontramos nas páginas desse documento o texto que se restringe aos aspectos avaliativos dessa escola, conforme se pode observar abaixo.

A avaliação dessa instituição acontecerá dentro de todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que consegue vislumbrar os aspectos necessários para o desenvolvimento dos alunos. Desse modo, a avaliação diagnóstica dar-se-á o tempo todo na busca da melhoria do processo educacional. A avaliação na Educação Infantil será realizada para o acompanhamento do desenvolvimento do aprendiz sem caráter de promoção, contudo, a maior parcela será pautada em uma avaliação qualitativa. (ESCOLA BEIJA-FLOR).

Apesar de apresentar elementos de avaliação qualitativa não observamos de que forma a mesma, ao longo do processo, ocorre. Registrou-se a avaliação diagnóstica como fonte de

busca para a melhoria do processo educacional. Entretanto, não se explicitou em quais momentos essa avaliação ocorre, nem tampouco o que se faz com os resultados obtidos.

No que se refere às escolas Canário e Andorinha não conseguimos obter os Projetos Político Pedagógicos das mesmas. A resposta da inspeção para isso está no fato dos referidos documentos estarem passando por reformulações. Tivemos acesso a algumas informações como os objetivos da escola, que se encontram disponíveis na página virtual das escolas e aos Regimentos Escolares que, assim como afirmamos anteriormente, possuem descrições praticamente iguais as de outras escolas, em razão de haver certa padronização no modelo desse documento entre as unidades de ensino municipais. No sítio da escola Andorinha há o resumo da Proposta Pedagógica que descreve:

Avaliação contínua, criativa e diversificada durante o processo de aprendizagem; respeitar, na avaliação, a pluralidade cultural e as diferenças individuais. (ESCOLA ANDORINHA).

Observamos que esta escola estabeleceu como meta a aplicação de uma avaliação diversificada e a consideração dos elementos individuais e plurais do grupo atendido. Entretanto, não encontramos indícios da forma como essa avaliação ocorre no cotidiano escolar. No Regimento Escolar há a descrição da distribuição de pontos entre o processo e o produto. Também cita a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos exatamente como as outras escolas pesquisadas.

Sobre a escola Sabiá, obtivemos informações que descrevem o processo avaliativo pautado em: diagnósticos e registros sobre os progressos e limitações dos alunos, auto avaliação dos mesmos, orientação sobre os esforços necessários para superação das dificuldades, etc. Nesse caso, observamos a transferência para o aluno sobre o não aproveitamento adequado quando cita a necessidade de “Orientar o aluno e a aluna quanto aos esforços necessários para superarem suas dificuldades”. Nesse documento não há registros sobre redirecionamento da prática pedagógica ou mudanças de estratégias que visem assumir as fragilidades de ensino da escola.

O processo de avaliação do ensino e da aprendizagem será processual e realizado através de procedimentos internos e externos. A avaliação interna será realizada de forma contínua, paralela e sistemática, tendo por objetivos: Diagnosticar e registrar os progressos dos alunos e suas dificuldades; Possibilitar que o aluno e aluna auto-avalie sua aprendizagem; Fundamentar as decisões do Conselho de Classe quanto às necessidades de procedimentos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos e alunas. (ESCOLA SABIÁ).

Também destacamos alguns elementos como a explicitação da avaliação externa, ponto este não mencionado nos Projetos anteriores, o que demonstra a preocupação da escola em ser avaliada externamente e a recorrência ao Conselho Escolar para a adoção de medidas de reforço, de recuperação, de classificação e reclassificação de estudantes. Essa escola não descreveu em seu Projeto como a avaliação se operacionaliza no interior da escola, apenas descreveu-a como processual realizada por meio de procedimentos internos e externos.

No caso da escola Tucano, do bairro Laranjeiras, observamos elementos importantes que vão além da descrição sobre os fundamentos filosóficos. Obviamente fundamentar a prática com referenciais teóricos é de suma importância. Entretanto, pontuamos a necessidade de explicitação da operacionalização das concepções apresentadas.

Nessa escola, encontramos os indícios dos quais nos propusemos a buscar; os mesmos referem-se à retomada do conteúdo para o aluno que apresentou dificuldade, aulas de atendimento às dificuldades de aprendizagem, principalmente, para alunos do 2º e 3º anos, cumprindo-se, dessa forma, aquilo que é preconizado na legislação vigente<sup>32</sup>; atividades diferenciadas que possam reforçar a aprendizagem, dentre outras. Também observamos o fato da escola reconhecer, no referido documento, que é possível que algumas estratégias não funcionem em determinados momentos o que a levaria a refletir e redirecionar suas ações. Abaixo a descrição do modo como o processo avaliativo ocorre:

Avaliação consiste em diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno em relação a indicadores de desempenho definidos pela escola e sua proposta pedagógica. No início e no decorrer do ano letivo a série introdutória e o 2º ano far-se-á diagnose de aprendizagem, cujo resultado servirá para verificar os aspectos cognitivos, biológicos, social e afetivo dos alunos. A avaliação diagnóstica deverá ser acompanhada e registrada em instrumentais próprios definidos pela escola. Na avaliação do aproveitamento a ser expresso em notas, observar-se-á a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, que possibilitará a verificação: da adequação dos currículos ou a necessidade de sua reformulação; da necessidade de se adotarem medidas de recuperação; do ajustamento psicossocial do aluno; dos aspectos a serem reformulados no planejamento escolar; da validade dos recursos didáticos adotados. A avaliação do aproveitamento dos alunos dar-se-á: Na educação infantil de forma diagnóstica e descritiva. No ensino fundamental: no primeiro ano a avaliação será descritiva, conforme instrumental elaborado pela escola. Objetivando afastar uma prática avaliativa excludente, esta escola vem adotando procedimentos avaliativos diversificados, reconhecendo que a avaliação precisa ocorrer em diferentes momentos e que vários fatores

---

<sup>32</sup> Título IV, art. 13 inciso IV da LDB 9394/96 – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

podem implicar no baixo rendimento e na evasão escolar. Partindo dessa perspectiva, esta unidade escolar tem desenvolvido ações como: retomada do conteúdo no qual o aluno apresentou dificuldade, aulas de atendimento às dificuldades de aprendizagem priorizando alunos do 2º e 3º anos. Solicitação aos pais, para que acompanhem, orientem e participem da vida escolar dos filhos, atividades diferenciadas no intuito de reforçar aquilo que a criança ainda não conseguiu incorporar, garantia de um ambiente confiável e outras ações. Tratando a avaliação como parte de um processo de evolução/progressão, e não como algo punitivo, partimos do pressuposto que algumas estratégias não funcionaram em determinados momentos. Nesse caso, a escola, a partir dessa reflexão, redireciona as suas ações visando superar aquilo que não teve resultado desejável, retomando, criando condições para que o problema seja superado. Esta escola, pensando em preservar a integridade emocional de alunos e pais e considerando que cada indivíduo tem seu ritmo próprio de aprendizagem e assimilação de conhecimento, convida a família, representada pelo responsável, a conhecer as ações educacionais e ajudar a escola a criar estratégias que atendam as dificuldades dos discentes. (ESCOLA TUCANO).

Outro elemento que chamou nossa atenção foi o envolvimento da escola com a família<sup>33</sup> chamando-a a participar das ações educacionais que visam a melhoria da educação ofertada. Considerando-se o nosso propósito na busca pela compreensão sobre os limites e as possibilidades de se avaliar formativamente alunos de escolas municipais de periferia desta cidade, e, ainda, considerando-se que a escola Tucano apresentou alguns indicativos de avaliação formativa dos quais procurávamos é que resolvemos contactar tal instituição de ensino para desenvolvermos nossa pesquisa.

Dos documentos oficiais analisados, percebemos, ao menos nos registros, que a mencionada escola apresentou, de certa forma, algumas descrições sobre o processo avaliativo formativo. Assim como as demais, essa escola não se prendeu apenas aos aspectos quantitativos. A escola citou a avaliação como um processo contínuo, permanente e sistemático. Encontramos termos e/ou palavras-chave importantes no processo de avaliação formativa como recuperação, retomada e incorporação do conhecimento trabalhado.

Passada a etapa de análise dos Projetos Político-Pedagógicos e de escolha da escola a ser pesquisada concentramos esforços em procurar o/a professor/a para respondermos os questionamentos que nos levaram a construir este projeto de pesquisa. Para tanto, elaboramos um questionário, contendo questões objetivas e dissertativas, para obtermos o maior número de informações relacionadas às práticas avaliativas dos/as profissionais da escola Tucano e, assim, selecionarmos a/o professor/a que teria sua prática docente observada.

---

<sup>33</sup> Outra citação importante que é assegurada pela legislação vigente (LDB 9394/96). Título IV, art. 13 inciso VI que menciona a incumbência dos docentes em colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias.

#### 4 PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS DA ESCOLA TUCANO

*[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (Manoel de Barros).*

Este capítulo traz as análises tecidas a partir das respostas dos questionários aplicados. Tais respostas se constituíram como parte de uma teia complexa tecida nos estudos aqui empreendidos sobre as práticas avaliativas formativas no contexto da periferia. Necessitávamos de meios para selecionarmos a professora que teria, posteriormente, sua prática pedagógica observada. No caso do questionário, entendemos que o mesmo tornou-se uma possibilidade de contribuir na busca pelo (a) profissional ensejado (a).

Tomamos emprestada a epígrafe acima para explicitar o nosso pensamento de que determinados fenômenos não são explicados somente pelos cálculos e medições dos mesmos. É preciso que se aliem a eles outros condicionantes que produzem e interferem no resultado final. A utilização do questionário, nesse caso, auxiliou na medição do “encantamento” desta pesquisa e no desvelamento de uma dada realidade. A partir dessa compreensão, analisamos dezessete questionários respondidos pelos (as) profissionais da escola Tucano.

Conforme os dados coletados, observamos que todas as docentes são do sexo feminino. Isso denota, ainda, a predominância desse gênero no ambiente escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A maioria das pesquisadas possui tempo cronológico entre 35 e 50 anos de idade, representando 66% das respostas.

Quanto ao estado civil, nove professoras assinalaram a opção “casada”, representando, nesse caso, a maioria (53%). Em seguida, seis profissionais marcaram a opção “solteira”, o que representou 35% do resultado total. Somente 12% (duas professoras) assinalaram a alternativa “separada”. No questionário, em relação ao estado civil, colocamos também as alternativas: divorciado (a) e viúvo (a), entretanto, nenhuma respondente assinalou tais opções.

Ainda perguntamos sobre o bairro em que residem e as respostas demonstraram que a maioria reside no bairro onde trabalha (53%), ou seja, no bairro onde se localiza a escola. No

entanto, observamos que uma parcela considerável das professoras que não mora no bairro onde trabalha, reside nas imediações.

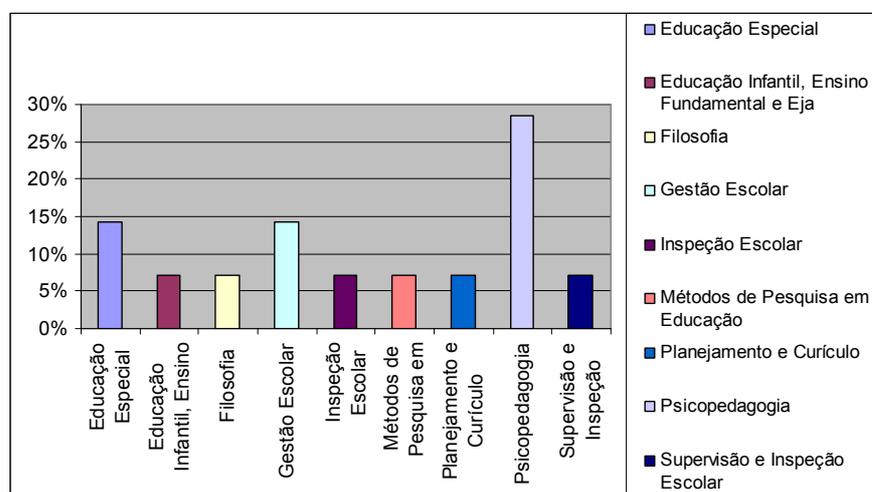
Sobre a situação funcional, 76% das professoras pertencem ao quadro de servidores efetivos municipais. Apesar de não se tratar da realidade das pesquisadas, esses dados nos parece relevante, pois sabemos que a situação funcional dos contratados é complexa no que se refere à alta rotatividade de escolas, já que anualmente há seleção e classificação dos mesmos. Esse rodízio ocasiona o desgaste emocional e traz incerteza aos servidores.

No que concerne à carga horária de trabalho, das dezessete respostas obtidas, 76% das professoras pesquisadas possuem dois cargos na prefeitura. A tradução desses dados merece análises que, infelizmente, não são objetos desta pesquisa, mas queremos pontuar as dificuldades dessas mulheres que assumem, diariamente, a responsabilidade em ensinar aproximadamente sessenta crianças, sem contarmos as outras atribuições inerentes ao papel da mulher na sociedade capitalista e ainda, na maioria dos casos, muito machista.

No tocante à formação acadêmica, 100% das professoras, lotadas na escola pesquisada, são graduadas em Pedagogia. Desse universo, 82% delas (catorze respondentes), possuem especialização *latu sensu*. Nenhuma das entrevistadas apresentou titulação de mestre ou doutora.

Sobre as especializações, obtivemos os seguintes resultados: das quinze respostas obtidas, a especialização em Psicopedagogia foi a que apresentou maior número de profissionais habilitados, 29%. Em seguida, Gestão Escolar e Educação Especial, ambas com 14%. As demais especializações descritas no questionário representaram apenas 7% das respostas. Observemos o Gráfico 1.

Gráfico 1: Especializações



No que se refere ao tempo de atuação profissional, de acordo com as respostas, percebemos que 65% das profissionais estão atuando há mais de 10 anos. Isso revela que a maioria já se encontra numa fase mais experiente quanto ao exercício do magistério. E apenas 35% das professoras atuam há menos de 10 anos em sala de aula.

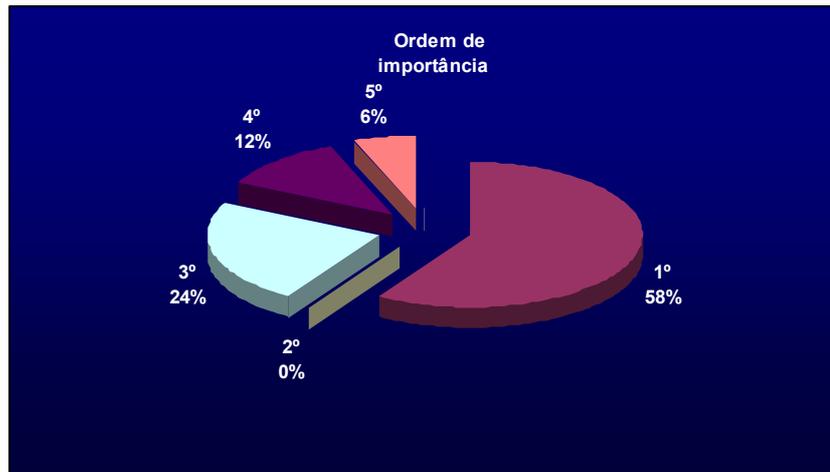
Do total de respostas, cinco professoras atuam no 3º ano do Ensino Fundamental, representando 29%. Os demais anos apresentaram o mesmo percentual de professoras (18%). Ressaltamos que as professoras que responderam ao nosso questionário atuam do 1º ao 5º ano.

#### **4.1 Desvelando a realidade: aspectos relevantes da prática pedagógica no processo de formação de ensino**

Com o intuito de conhecermos os elementos mais relevantes do trabalho docente das professoras pesquisadas, propusemos uma questão sobre os aspectos pedagógicos que contribuem para formação dos alunos. O enunciado da mesma solicitava o seguinte: “Para você qual (is) aspecto(s) de sua prática pedagógica contribui (em) para a formação de seus alunos? Enumere por ordem de importância” Apresentamos cinco opções de escolha para enumeração da ordem de importância, quais foram: planejamento de aula, conteúdo da disciplina, metodologia utilizada, avaliações que realiza e relacionamento professor/aluno.

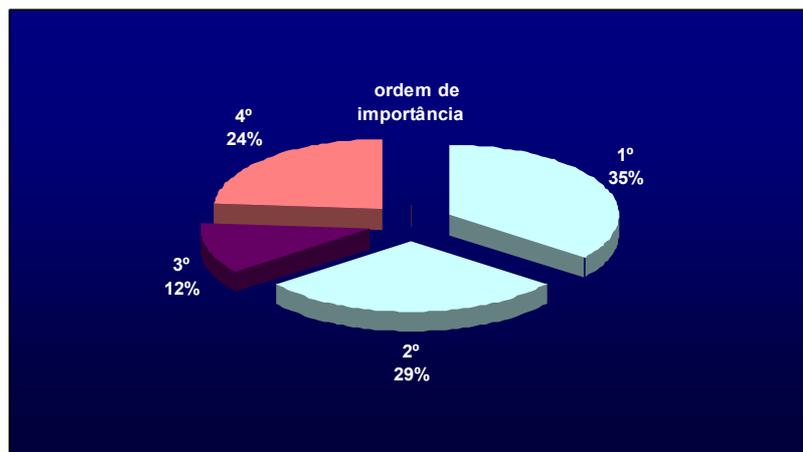
Conforme as dezessete respostas, o relacionamento professor/aluno apareceu como o aspecto que mais contribui para a formação dos alunos, ocupando a primeira ordem de importância, totalizando 59% (Gráfico 2). Isso revela que as relações estabelecidas entre professor e aluno apresentam um grau de importância no trabalho pedagógico, das professoras respondentes, extremamente considerável.

Gráfico 2: Relacionamento professor/aluno



Sobre o planejamento, para 35% das respondentes, o mesmo se apresenta como o aspecto mais importante que contribui para a formação dos alunos. Das dezessete respostas, esse percentual representou seis professoras que assinalaram essa opção. Em seguida, cinco professoras assinalaram tal item como secundário em suas práticas, representando 29% do total. Respectivamente, duas profissionais marcaram que o planejamento ocupa uma terceira ordem de importância (12%) e para quatro professoras, o planejamento aparece como quarto aspecto de importância na prática pedagógica (24%) (Gráfico 3).

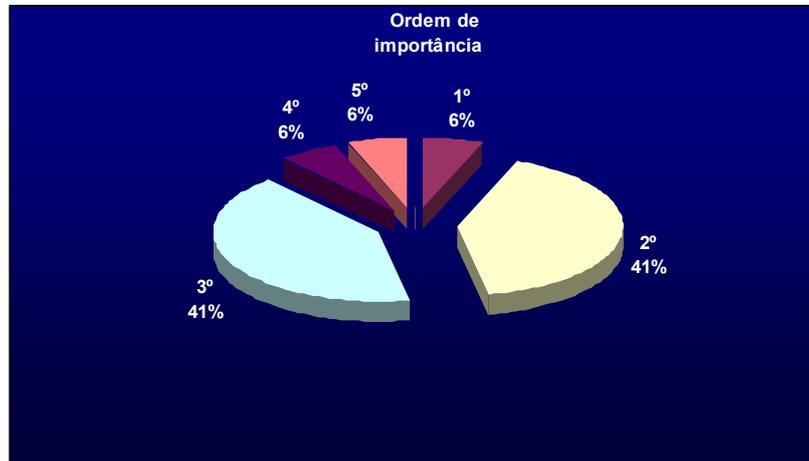
Gráfico 3: Planejamento da aula



No que se refere à metodologia utilizada, houve empate entre a segunda e a terceira ordem de importância, totalizando cada uma 41% das respostas. Tais dados revelaram que a metodologia utilizada se apresenta como um aspecto importante na prática pedagógica das

professoras, sem, contudo, se apresentar como elemento principal do trabalho pedagógico (Gráfico 4).

Gráfico 4: Metodologia utilizada



Sobre o conteúdo da disciplina, para 38% das dezessete professoras tal item vem em quarto lugar de importância na prática pedagógica das mesmas. Isso significa que o trabalho pedagógico não se concentra no conteúdo a ser ministrado e que existem outros elementos mais relevantes na formação dos alunos (Gráfico 5).

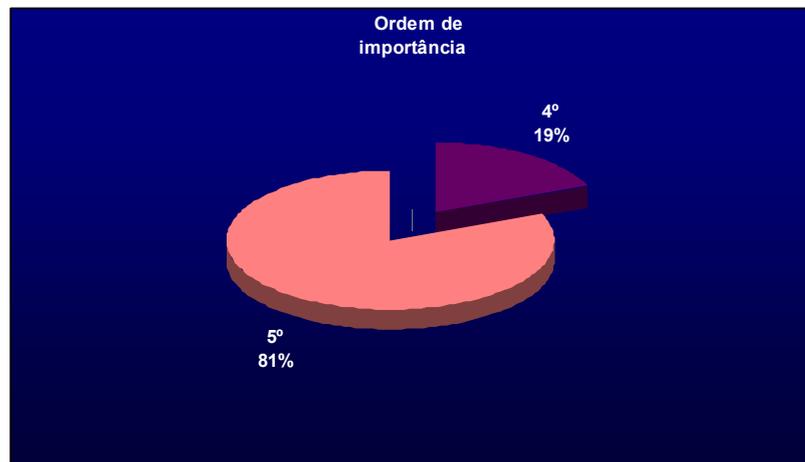
Gráfico 5: Conteúdo da disciplina



No tocante às *avaliações que realizam* para 81% das entrevistadas o referido item aparece em quinta ordem de importância, ou seja, a última. Traduzindo esses números podemos afirmar que as avaliações, para essas professoras, se apresentam, dentre os cinco itens apresentados no questionário, como o menos importante na prática pedagógica.

Percebemos que para essas professoras, ao menos no discurso, as avaliações em si não são determinantes na formação de seus alunos (Gráfico 6).

Gráfico 6: Avaliações que realizam



Analisando todas as informações dessa questão, observamos que, hierarquicamente, o relacionamento professor/aluno se apresentou em primeiro lugar no tocante aos aspectos da prática pedagógica que contribuem para formação dos alunos. Em seguida, revelou-se o planejamento de aula e a metodologia como um item secundário e terciário no trabalho pedagógico. O conteúdo da disciplina apareceu em quarto lugar na enumeração por ordem de importância e as avaliações que se realizam em última posição, com 81% das entrevistadas afirmando ser o aspecto menos relevante para o trabalho voltado para a formação de alunos.

Por avaliações que se realizam, entendemos as práticas que envolvem utilização de instrumentos avaliativos. Colaborando para as análises aqui empreendidas, Freitas descreve que as avaliações formais e quantificáveis, que se realizam ao longo do processo de ensino e aprendizagem e que se materializam por meio de registros em instrumentais como trabalhos, provas e exames, são aquelas que apontam o produto das interações estabelecidas entre professores e alunos, ocorridas no decorrer do período letivo.

Por meio dessas avaliações, são publicizados os resultados numéricos ou conceituais obtidos pelos discentes. O problema não são os instrumentos utilizados, mas, a forma “como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com esse aluno” (FREITAS, 1995, p. 261). Portanto, pontuar, em última ordem de importância, as *avaliações que se realizam*, como as professoras respondentes o fizeram, não significa pormenorizar a relevância da avaliação realizada, já que é a avaliação informal, pautada no relacionamento entre professores e alunos, que, de fato, influencia no resultado final. Talvez

as professoras respondentes desconheçam a forte presença da avaliação informal no trabalho pedagógico desenvolvido por elas, o que pode levá-las a entender que a avaliação só se realiza por meio de aplicação de instrumentos avaliativos.

A problemática da avaliação praticada se insere no campo da informalidade e da falta de estabelecimento de regras claras para os alunos sobre o que o professor avalia, na formação de juízos de valores que os docentes constroem e que, comumente, determinam quem e quais são os aptos e inaptos. São esses julgamentos de valores, de comportamentos, de atitudes e de controle, ocorridos diariamente em sala de aula, que possuem uma importância e que não podem ser subestimados.

[...] o aspecto mais importante não é a avaliação, mas a *interação que o professor realiza durante todo o ano letivo com o aluno em sala de aula*. Ora, a avaliação registra o produto dessa interação. Se durante o ano letivo o professor interage com o aluno com base nos juízos que constrói, e tais juízos controlam inadequadamente as relações cotidianas com o aluno, este é o problema e não a prova em si. Porém, este é problema central, a própria formação de tais juízos está ancorada nas desigualdades sociais. Em suma, aumentar o controle do processo final de avaliação não altera as construções que os professores fazem sobre o desempenho e as possibilidades de aprovação ou não. (FREITAS, 1995, p. 25, grifo do autor).

Diante dessa afirmativa, podemos entender que a observação inicial realizada previamente pelo professor frente à sua turma determinará os procedimentos metodológicos, a “intensidade” com que se trabalhará o conteúdo, as estratégias de ensino e os instrumentos que serão utilizados para avaliar e determinar os aprovados e os reprovados.

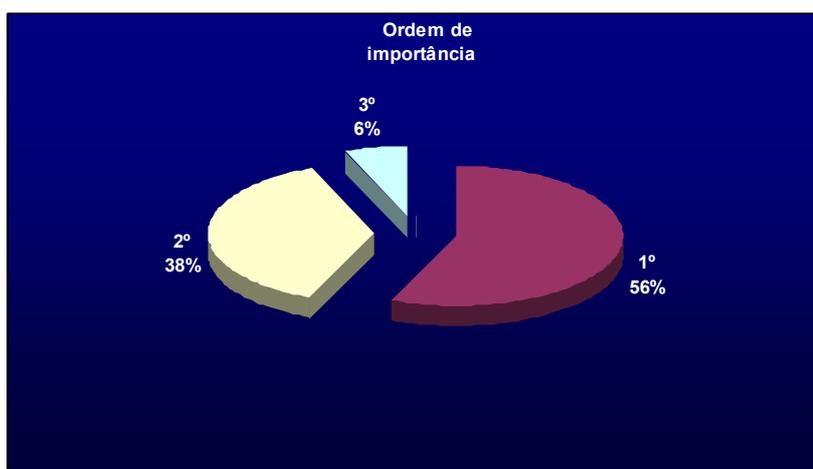
#### **4.2 Instrumentos avaliativos: o que se utiliza para avaliar os alunos?**

Solicitamos, ainda, que as respondentes enumerassem por ordem de importância os três instrumentos mais utilizados no processo de avaliar a aprendizagem dos alunos. No instrumental, apresentamos sete opções de respostas, quais sejam: prova bimestral, testes e exames mensais, tarefas diárias em sala, tarefas de casa, comportamento/participação, portfólio e outros, caso optassem por descrever outro instrumento não apresentado no questionário.

Constatamos que para 56% das professoras, o instrumento mais utilizado no processo de avaliar a aprendizagem se dá por meio de tarefas diárias em sala de aula. Registramos que dezesseis professoras enumeraram tal item, ordenando-o pela importância que o mesmo tem

em sua prática pedagógica. Se considerarmos a primeira e a segunda ordem, juntas, teremos um total de 94% das respostas assinalando as tarefas diárias em sala. Isso revela que a execução das tarefas em sala é avaliada cotidianamente pelas professoras e que a mesma se apresenta como uma importante ferramenta de avaliação do aluno (Gráfico 7). No questionário, não especificamos e não solicitamos que especificassem quais tarefas seriam essas.

Gráfico 7: Tarefas diárias em sala



No que concerne ao comportamento/participação dos discentes, as professoras nos apresentaram as seguintes informações: para 43% das catorze professoras que responderam a essa questão, o comportamento aparece em primeira ordem de importância, sinalizando, dessa forma, que as relações estabelecidas no universo da sala de aula são avaliadas constantemente (Gráfico 8). Freitas afirma que “A categoria avaliação é muito mais ampla do que a utilização de “provas” ou instrumentos de medição. Envolve, além dessa dimensão, a avaliação como instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos”. (FREITAS, 1995, p. 63).

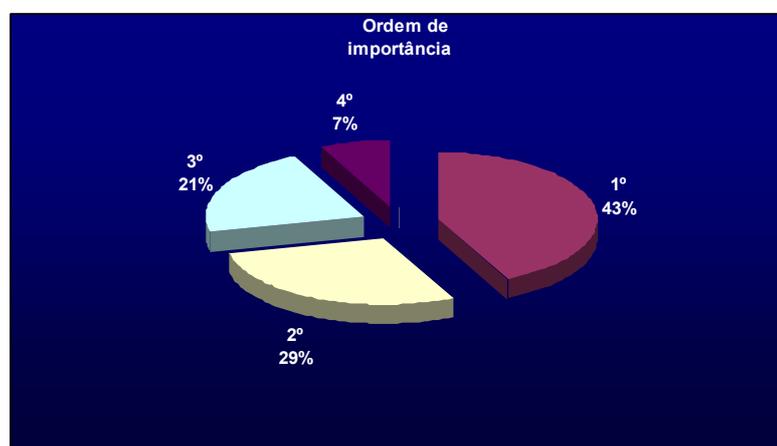
A avaliação do comportamento/participação pode apresentar duas características contraditórias, que se opõem em razão de: primeiro – se o aluno é comportado, sua nota é expressiva. O aluno não comportamento é punido. Essas ações que visam atribuir juízos e notas a comportamentos e participações necessitam de análises mais aprofundadas, pois o fato de um aluno não se comportar do modo esperado não significa que não tenha capacidade para apreender ou incorporar um determinado conhecimento. Logo, essa atribuição de pontos torna-se fonte de punição para aqueles que apresentam problemas de comportamento.

Vasconcellos afirma que os problemas de indisciplina devem ser tratados como tal e não por meio do uso arbitrário de notas.

Os alunos que apresentam problemas de disciplina precisam de uma ação educativa apropriada: aproximação, diálogo, investigação das causas, estabelecimento de contratos, abertura de possibilidades de integração no grupo, etc. e no limite, se for necessário, a sanção por reciprocidade, qual seja, uma sanção que tenha a ver com o comportamento que está tendo. Tirar ponto de aluno por problema de comportamento não é sanção por reciprocidade, pois a nota (enquanto indicador de aprendizagem) nada tem a ver com o problema que está se apresentando [...] (VASCONCELLOS, 2000, p. 71).

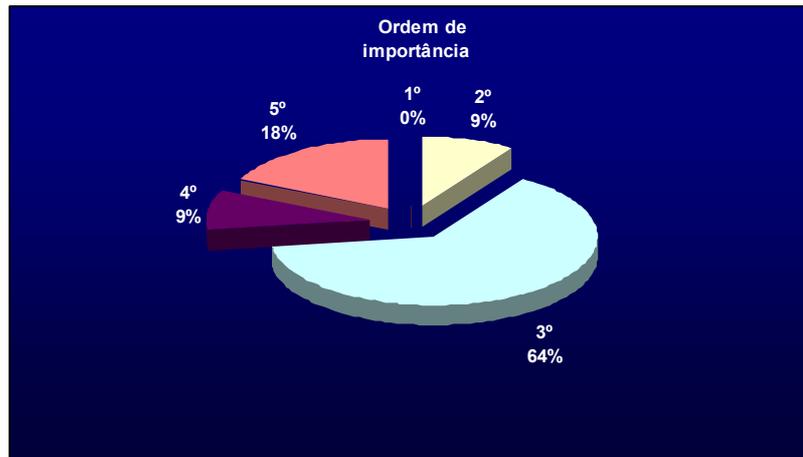
Há que se pontuar, ainda, que nem todas as crianças possuem a mesma habilidade para se expressar em grupo. Na sala de aula, comumente encontramos alunos tímidos cuja participação apresenta-se mais retraída. Contudo, esse comportamento não significa que tais alunos não conseguem abstrair o conteúdo trabalhado. Portanto, é necessária uma análise da questão da penalização de notas praticada em relação às crianças que não participam efetivamente das atividades.

Gráfico 8: Comportamento/participação



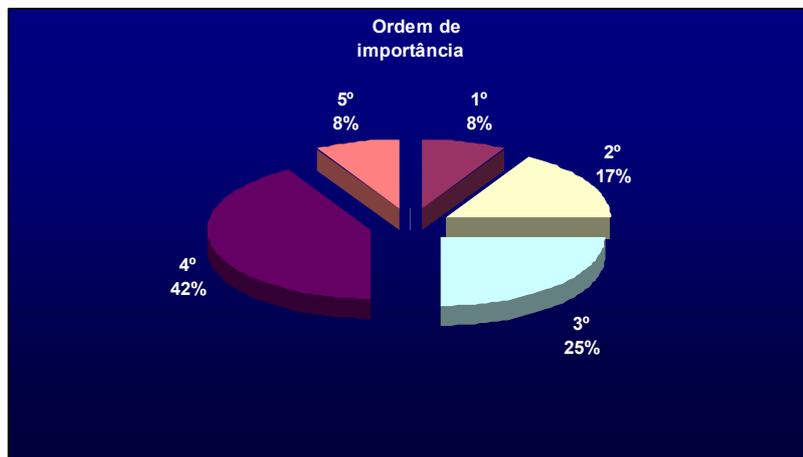
No caso das tarefas de casa, observamos que para 64% das onze professoras, respondentes à referida questão, a tarefa de casa aparece na terceira ordem de importância no processo de avaliar a aprendizagem de alunos. Nenhuma professora marcou a primeira ordem como opção de resposta (Gráfico 9). Isso nos mostra que as profissionais do magistério atribuem uma certa importância às atividades realizadas em casa, sem contudo, colocá-la como instrumento principal de avaliação em sua prática docente.

Gráfico 9: Tarefas de casa



No caso dos testes e exames mensais, as professoras nos apresentaram as seguintes respostas: das doze professoras que responderam ao citado item, 42% delas assinalaram testes e exames mensais em quarta ordem de importância (Gráfico 10). Essas informações também evidenciam que, para esse grupo de entrevistadas, os testes e exames mensais não são os instrumentos mais utilizados no processo de avaliar.

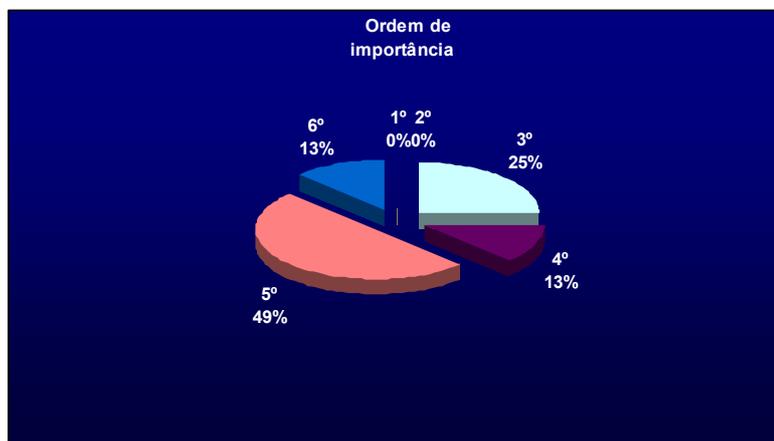
Gráfico 10: Testes e exames mensais



De acordo com as informações obtidas, a prova bimestral aparece em quinta ordem de importância, para 49% das oito professoras que assinalaram o item da prova bimestral (Gráfico 11). Esses dados nos revelaram que a prova bimestral, na escola Tucano, não é o instrumento mais utilizado no processo de avaliar o aluno. Isso significa que outros elementos se apresentam como mais relevantes no percurso avaliativo. Podemos, com isso, ver indícios de que o ato avaliativo, na prática dessas professoras, não é centrado apenas em resultados de

provas bimestrais. Nenhuma das entrevistadas assinalou a prova bimestral em primeira ou segunda ordem de importância.

Gráfico 11: Prova bimestral



Sobre o portfólio<sup>34</sup>, apenas cinco professoras enumeraram tal item no questionário sendo que, três delas – 60% colocaram tal instrumento em sexta ordem de importância como se pode observar na figura abaixo. Das respostas obtidas, podemos entender que o portfólio é um instrumento pouco utilizado na prática docente das profissionais entrevistadas (Gráfico 12).

Esse dado revela que o ritual avaliativo, das professoras da escola Tucano, não contempla o uso do Portfólio. As hipóteses para a não utilização desse instrumento podem estar relacionadas ao pouco conhecimento que as respondentes têm sobre o mesmo, ou ainda, pela própria formação profissional, deficitária no que se refere às possibilidades que o Portfólio pode oferecer no processo de ensino e aprendizagem. Villas Boas orienta que o uso do Portfólio

[...] possibilita avaliar as capacidades de pensamento crítico, de articular e solucionar problemas complexos, de trabalhar colaborativamente, de conduzir pesquisa, de desenvolver projetos e de o aluno formular os seus próprios objetivos para a aprendizagem (Murphy, 1997, p. 72). O professor e o próprio aluno avaliam todas as atividades executadas durante um largo período de trabalho, levando em conta toda a trajetória percorrida. Não é uma avaliação classificatória nem punitiva. Analisa-se o progresso do

<sup>34</sup> Cf. Hernández (1998, p. 100) portfólio é um “continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.” HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

aluno. Valorizam-se todas as suas produções: analisam-se as últimas comparando-as com as primeiras, de modo que se perceba o avanço obtido. Isso requer que a construção do portfólio se baseie em propósitos de cuja formulação o aluno participe, para que se desenvolva o sentido de “pertencimento”. Murphy (1997, p. 73) considera que os portfólios “oferecem uma das poucas oportunidades escolares em que os alunos podem exercer seu julgamento, iniciativa e autoridade”. Em cursos de formação de professores isso se torna fundamental porque a tendência é eles trabalharem com seus alunos da forma como foram tratados por seus professores. (VILLAS BOAS, 2005, p. 294-295).

Gráfico 12: Portfólio



No último item da questão, colocamos a opção “outros” caso as professoras utilizassem outros instrumentos que não fossem aqueles que estavam descritos. Obtivemos apenas uma resposta de uma professora que assinalou o referido item. De acordo com a mesma, o diagnóstico apresenta-se como o instrumento em primeira ordem de importância, como o mais utilizado. A justificativa pelo diagnóstico assenta-se no fato de que a docente ministra aulas no primeiro ano do ensino fundamental, e nesse ano, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação, a avaliação possui apenas a função de diagnosticar o nível de desenvolvimento dos alunos, sem atribuição de notas (produto).

Analisando os dados dessa questão, observamos que as tarefas diárias em sala se apresentaram como o instrumento mais utilizado no processo de avaliar a aprendizagem dos alunos. Em segundo lugar, apareceu o comportamento/participação. Posteriormente, as tarefas de casa e os testes e exames mensais ocuparam a terceira e quarta ordem de importância, respectivamente. Em quinto lugar, indicaram a prova bimestral como sendo um dos instrumentos menos utilizados na avaliação. E, finalmente, poucas profissionais apontaram o portfólio e o diagnóstico como instrumentos de avaliação.

### 4.3 Escola de periferia é...

Na décima segunda questão do questionário havia a solicitação para as professoras assinalarem a(s) opção(ões) que melhor expressava(m) a opinião delas sobre o que é escola de periferia. O objetivo da elaboração desta questão foi obter o máximo de informações possíveis sobre: a influência da vulnerabilidade social dos educandos no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, e as concepções das professoras acerca do ensino ministrado e da avaliação praticada na escola de periferia. Essa questão mostrou-se como uma possibilidade para entendermos a importância dada pelas professoras ao trabalho que é desenvolvido pela escola destinada aos menos favorecidos.

As opções referiram-se a: campo de conflito entre professores e alunos; lugar de transformação social; espaço destinado unicamente ao ensino e à aprendizagem; e outros, caso optassem por expressar outra opinião que não estava descrita no referido instrumental. Das respostas obtidas, percebemos que para a maioria (80%) das professoras respondentes, a escola de periferia é lugar de transformação social. Tivemos dezesseis assinalados nesse item. Em seguida, o item “outros” apareceu representando 10% do total de respostas. Por “outros”, uma professora descreveu que a escola de periferia é um “espaço destinado ao ensino e aprendizagem” retirando o termo “unicamente” que havíamos colocado como opção; e a outra colocou que “É um espaço de trocas, pois sempre aprendemos ao ensinar e escola é escola, independente do lugar em que esteja inserida”. Em seguida representaram, respectivamente, 5% das respostas, o item “campo de conflito entre professores e alunos”, e o item “espaço destinado unicamente ao ensino e a aprendizagem” (Gráfico 13).

Para aprofundarmos nossas análises e desvelarmos o significado de “transformação social” para as respondentes, retornamos à escola para que as professoras descrevessem a compreensão das mesmas sobre a referida enquête. Das respostas obtidas, observamos que, para a maioria, transformação social refere-se ao trabalho que a escola desenvolve ao ensinar “conhecimentos” que possam ajudar os discentes na busca por uma condição de vida melhor. Esses conhecimentos iniciam-se pela simples orientação sobre higiene pessoal, já que muitos alunos da escola adentram tal espaço em precárias condições que vão se estendendo até o trabalho de conscientização de que os discentes necessitam arrumar um emprego e uma moradia dignos. Essa é a transformação social para a maioria. Dentre as respostas obtidas, destacamos abaixo três que nos chamaram a atenção. Uma dessas respostas ganhou realce por dar indício de conscientização de cidadania, outra pela descrição daquilo que, no cotidiano

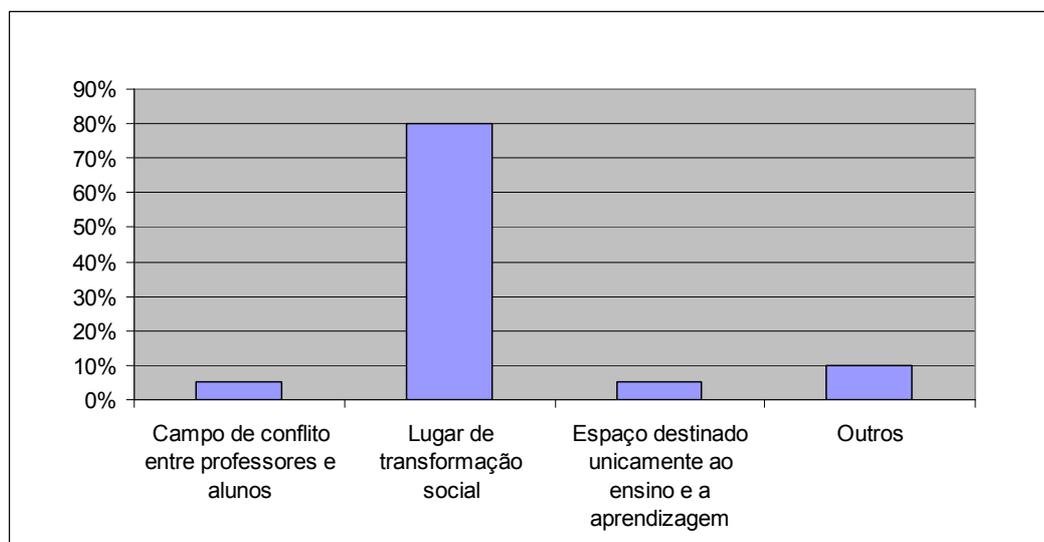
escolar, a mesma entende por transformação social e uma última, contrária à ideia de que a escola transforma o meio social no qual está inserida.

*Na minha opinião, apesar dos imensos desafios que grande parte da comunidade escolar têm enfrentado, na busca de se manter como uma instituição séria, respeitada e com objetivos claros de contribuir para o desenvolvimento integral de pessoas, a escola ainda é o local mais apropriado e onde ainda é possível que ocorra transformação social positiva, possibilitando ao aluno a chance de um futuro melhor e mais digno. Percebo que mesmo diante de tantas dificuldades na escola, há ainda um movimento de resistência que teima em não sustentar que muitos estão fadados ao fracasso social, e luta para uma promoção humana mais justa e igualitária, tentando efetivamente apontar caminhos que norteiam com mais clareza a possibilidade de uma pessoa se tornar verdadeiramente cidadã. (PROF.<sup>a</sup> ROSA).*

*Acredito que nós professores, temos a incumbência de mediar o processo de transformação social. Temos essa prática quando, por exemplo, proporcionamos aos alunos atitudes que geram bem estar, mudanças de hábitos errôneos, quando causamos sensibilização que levará, de início, à reflexão sobre os usos e costumes que possuem. Exemplificando melhor: No Projeto Mercadinho, quando trabalho a questão das embalagens, de dar preferência à compra de produtos a granel ou em embalagens de papel ou que agridem menos ou de forma nenhuma o ambiente, estou apontando um caminho diferente do habitual. Tento (e creio que mesmo em pequeno percentual, consigo) transformar informações reais em conhecimento útil. Ainda citando o projeto ou mesmo a prática cotidiana, a busca, a participação com equidade, o reconhecimento do trabalho de todos, uma embalagem vista como N alternativas; a visão do todo também está diretamente ligada à transformação social. Assim como a conscientização de direitos e deveres (individuais e/ou coletivos). (PROF.<sup>a</sup> GARDÊNIA).*

*Não acredito que na escola de periferia haja transformação social. A escola é assistencialista, cuida daquilo que a família deveria cuidar. Não muda nada o meio social, apenas zela dos meninos. As famílias precisariam passar por transformações para voltarem a cuidar de seus filhos. (PROF.<sup>a</sup> ACÁCIA).*

Gráfico 13: O que é escola de periferia para as professoras respondentes



#### 4.4 Concepções de avaliação formativa: como as professoras avaliam seus alunos

Numa determinada questão do questionário, tivemos como pretensão descobrir a avaliação comumente vivenciada em salas de aula. Para isso, solicitamos às respondentes que descrevessem detalhadamente o processo avaliativo desenvolvido cotidianamente por elas. Identificamos que algumas professoras têm, ao menos nas respostas, demonstrado preocupação em garantir que sua prática avaliativa ultrapasse os aspectos meritocráticos, classificatórios e excludentes. Nos dados coletados, observamos indícios de avaliação formativa ao analisarmos respostas como a abaixo apresentada.

*A práxis avaliativa é principalmente relacional, crítica e transformadora. É ela que guia minha ação para saber planejar o que fazer. Avalio o aluno, o percurso, me autoavalio. Usando diferentes instrumentos que auxiliarão a apropriação de conhecimentos, para provocar o senso crítico, para mudar ou melhorar o caminho percorrido e principalmente ver o outro como ser completo e único. (PROF.<sup>a</sup> GARDÊNIA).*

Nos dizeres dessa professora, notamos alguns aspectos relevantes de rompimento com o modo conservador de avaliar os alunos. A respondente demonstrou, por meio do registro, que a avaliação ocorre durante o percurso com vistas a guiar as ações posteriores. Segundo a mesma, a avaliação auxilia no planejamento, nas mudanças necessárias e no reconhecimento de que todos possuem suas especificidades individuais.

Numa perspectiva efetivamente formativa, a avaliação, associada aos objetivos estabelecidos e ao processo de ensinagem e aprendizagem, proporciona conhecer os pontos

frágeis do processo indicando a necessidade de recuperação/retomada daquilo que foi trabalhado, apontado falhas e informando aos atores principais seus limites e possibilidades de avanço no processo educativo. Sordi afirma que a avaliação numa vertente formativa

[...] passa a ser chamada para iluminar os processos decisórios ocorrendo durante todo o processo. Promove sinalizações para todos os concernidos no processo, nutrindo alunos, professores, gestores de informações relevantes à melhoria do processo em curso. Ao deslocar-se da posição marginal que ocupa no modelo linear, no qual contraditoriamente é alçada à condição de reguladora, permitindo ou não a promoção dos alunos, a avaliação recupera sua dimensão educativa e potencializa o alcance dos objetivos específicos e gerais da formação. (SORDI, 2005, p. 24).

No sentido proposto pela referida autora, a avaliação não se apresenta desconectada dos demais momentos do processo de ensino, mas, antes disso, informa os resultados obtidos a fim de que se redimensione, redirecione o trabalho pedagógico, sinaliza sobre o alcance dos objetivos, sobre a necessidade de melhoria no processo de ensino e aprendizagem, enfim, fornece elementos para subsidiar o trabalho docente e a aprendizagem discente.

Com o intuito de facilitarmos nossa compreensão no processo de análise, retiramos das respostas das professoras, que foram descritivas sobre a prática avaliativa comumente vivenciada, palavras-chave indicativas das práticas avaliativas ocorridas em sala de aula. Observamos que, das dezessete respostas no tocante à descrição da avaliação comumente vivenciada em sala de aula, houve empate entre a observação e as práticas diárias como sendo os elementos mais importantes do trabalho pedagógico avaliativo. Tais respostas representaram 35%, respectivamente (seis professoras). Posteriormente, a participação do aluno ocupou uma importância da ordem de 29%, ou seja, cinco respondentes apresentaram na descrição de suas práticas avaliativas, o referido termo (as respondentes não descreveram como a avaliação da participação ocorre). Em terceiro lugar, observamos que o termo “conteúdo das disciplinas” apareceu em 24% das descrições avaliativas. O comportamento, as tarefas e a aprendizagem empataram em 18% das respostas aparecendo em quarto lugar.

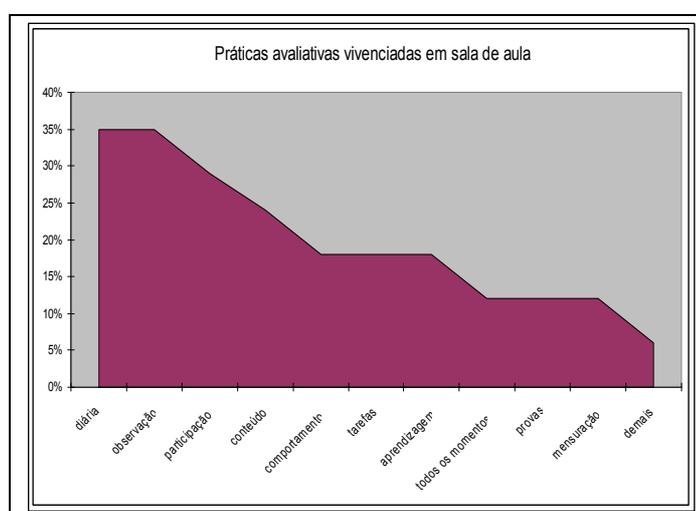
Em quinta posição, no agrupamento de respostas, observamos que as práticas avaliativas dessas professoras ocorrem em todos os momentos (sem especificar a forma como ocorrem), representando 12%, isto é, duas professoras. Empatando no mesmo percentual (12%), apareceram os termos mensuração e provas, cujas professoras descreveram esses elementos como sendo importantes no ato de avaliar seus alunos.

Os demais termos utilizados nas respostas apresentaram, cada um, 6% de indicação de que ocorrem no trabalho docente das professoras. São eles: prática tradicional, autoavaliação,

percurso, conhecimento, prática relacional, transformação, crítica, nível de desenvolvimento, diagnóstico, prática verificativa, recuperação, dentre outros (Gráfico 14).

Esses dados revelaram que a maioria das práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula pauta-se em aspectos como práticas diárias e observação, seguidos da participação, do conteúdo, do comportamento, das tarefas, da importância da aprendizagem, etc. Observamos que na descrição detalhada da prática avaliativa comumente vivenciada na sala de aula dessas professoras, instrumentos como provas, testes ou trabalhos não ocupam relevante importância.

Gráfico 14: Práticas avaliativas vivenciadas em sala de aula



No que concerne à última questão do questionário, solicitamos que opinassem sobre a seguinte situação problema:

Em uma escola, um professor planeja suas atividades considerando o planejamento anual específico daquele ano/série. Após ensinar determinados conteúdos e aplicar algumas atividades esse professor observa que alguns alunos apresentam dificuldades no entendimento dos conceitos trabalhados. Assim mesmo, o professor prossegue seu trabalho por considerar que o problema se encontra nos alunos. O que fazer diante dessa situação? Dê sua opinião sobre esta prática.

As dezessete professoras responderam à questão. Para efeito de tabulação organizamos seis agrupamentos de respostas que se assemelharam no modo como opinaram sobre a questão. Intitulamos o grupo um como sendo aquele em que as professoras assumem a responsabilidade de ajudar o aluno. Para essa categoria de respostas consideramos algumas palavras-chave que forneceram indícios de um processo avaliativo pautado em: orientação de coordenação pedagógica, mudança da prática educativa, novas estratégias de ensino, na

maturidade, no ritmo e tempo próprios dos alunos, dentre outros. Para essas professoras, agrupadas nessa categoria, observamos a consideração de que o aluno não é o único responsável pela sua aprendizagem, que cabe ao professor diagnosticar as dificuldades de sua turma e procurar soluções que possam sanar e/ou minimizar os problemas surgidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Representaram 52% das respostas, isto é, nove professoras. Abaixo a transcrição de duas falas representativas desse grupo:

*Acredito que deva ter um pedagogo orientando esse professor, alguém que entenda a função da avaliação no processo ensino-aprendizagem e que esclareça e cobre desse professor uma mudança de atitude, pois o problema pode estar nos métodos não exclusivamente no aluno. Ele (professor) deve considerar e realizar todas as possibilidades de promover o crescimento e aprendizagem de seus alunos antes de afirmar que o problema se encontra no aluno e prosseguir com o conteúdo. O aprendizado dos conteúdos é importante para a formação do aluno. O professor deve estar preocupado em ensinar e o aluno em aprender e não vencer conteúdos. O professor deve encaminhar o aluno para ser avaliado por especialistas, caso suspeite que o mesmo tenha dificuldades e, juntos, ajudar esse aluno e não transferir ao mesmo, responsabilidade da sua não aprendizagem. O aluno sempre tem o direito de aprender e o professor o dever de propiciar a esse aluno as condições necessárias à sua aprendizagem. (PROF.<sup>a</sup> AZALÉA).*

*O professor precisa planejar suas atividades sim. Porém, precisa partir do conhecimento dos alunos, ou seja, diagnosticar o nível da turma, assim como o nível em que cada um se encontra. O ensinar conteúdos deve ser “um ir e vir” contínuo para que de fato estes alunos apreendam e não apenas aprendam tais conteúdos. Pois, muitas vezes o “prosseguir” é necessário, mas, lembrando que todos prosseguem no seu ritmo e tempo próprios. (PROF.<sup>a</sup> GARDÊNIA).*

Nomeamos o grupo dois como aquele em que o professor assume a responsabilidade de rever o conteúdo apenas se as dificuldades ultrapassarem 40%. Nesse agrupamento, consideramos uma resposta (6%) que apresentou centralidade do professor no processo de ensino, no sentido de preocupar-se em rever metodologias ou estratégias geradoras de mudança. Entretanto, observamos que a mesma sinalizou revisão de conteúdo caso o número de alunos com dificuldades ultrapassasse o índice de 40% do total da turma.

*Primeiramente deve-se observar a porcentagem de alunos com baixo rendimento. Se o resultado corresponder acima de 40% da turma, caberia uma revisão desse conteúdo para a turma toda; mudando também as estratégias utilizadas. Observando então a participação da turma diante do tema explorado e a seguir atividades individuais. Diante dessa prática do professor de seguir o conteúdo poderia correr o risco de ver o fracasso de sua turma nas próximas avaliações por falta de aprendizagem nos*

*conteúdos anteriores, visto que um aprendizado depende de outro, deve haver uma sequência para que o conteúdo seja aprendido. (PROF.<sup>a</sup> ALFAZEMA).*

No grupo três, descrito como sendo aquele em que o professor não assume a responsabilidade e delega a grupos de apoio, uma professora (6%) pontuou um trabalho diferenciado e encaminhamento para reforço ou atendimento educacional especializado. Essa professora não descreveu o tipo de trabalho que seria desenvolvido por ela nessas circunstâncias. De acordo com seus dizeres

*Devemos fazer em sala um trabalho diferenciado com esses alunos, e encaminhar os mesmos, para o reforço (ADA) ou AEE, se houver comprovação médica que o aluno apresenta problemas de saúde. (PROF.<sup>a</sup> BRINCO DE PRINCESA).*

No agrupamento quatro, denominado como aquele que critica a atitude do professor da situação problema, entretanto, não aponta possível solução para as dificuldades dos alunos, obtivemos duas respostas (12%) que se enquadraram nessa categoria; isto é, as professoras criticaram a atitude do professor do enunciado da questão, mas, não apresentaram possíveis alternativas para solucionar o problema proposto.

*Encaminhar o profissional para um analista e uma reciclagem para ele rever sua prática de ensino. (PROF.<sup>a</sup> CRAVO).*

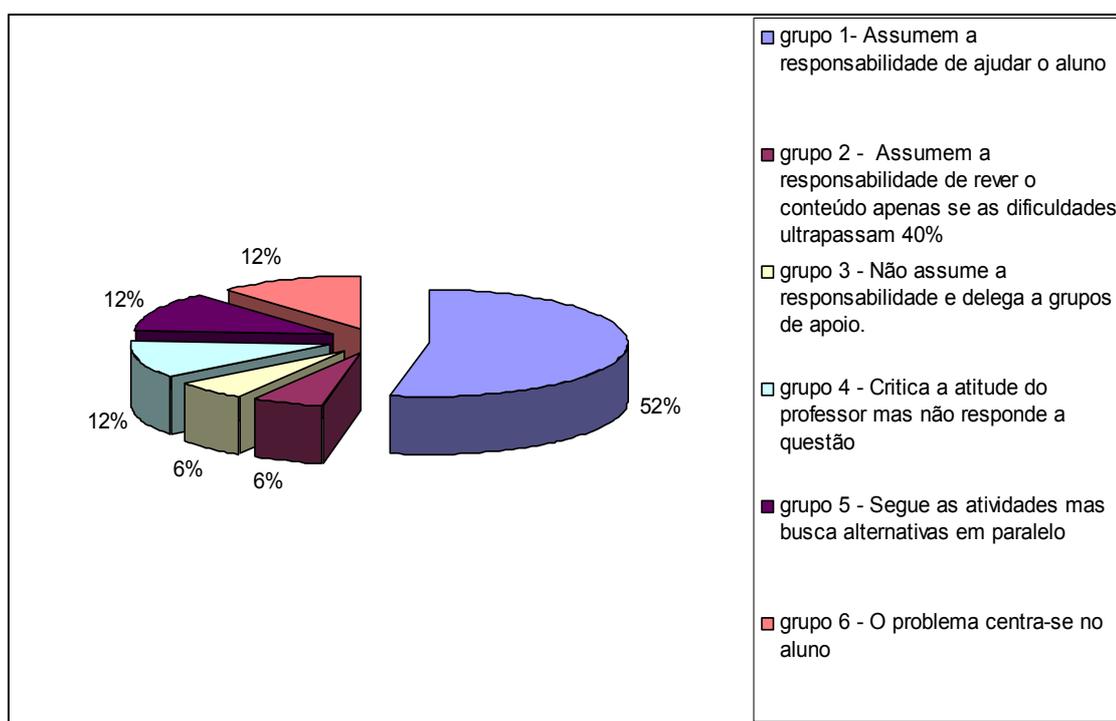
No tocante ao grupo cinco, nomeado como aquele que segue as atividades, mas, busca alternativas paralelamente, duas professoras (12%) afirmaram que prosseguiriam com o planejamento, contudo criariam estratégias paralelas para atender às necessidades dos discentes.

*O professor prossegue o seu trabalho sim, mas sempre retomando e buscando alternativas para ajudar estes alunos a superar suas dificuldades. (PROF.<sup>a</sup> GERÂNIO).*

Já no último grupo, o sexto, intitulado como sendo aquele em que o problema centra-se no aluno, obtivemos duas respostas (12%) que sinalizaram para a centralidade das dificuldades no aluno. Nessa situação, observamos que os problemas de ordem pedagógica são atribuídos apenas aos discentes. As professoras demonstraram necessidade de atendimento individualizado para sanar as dificuldades e também a parceria com família.

*Diante dessa situação o professor deverá trabalhar essas “dificuldades” desses determinados alunos, e não prosseguir o conteúdo enquanto o aluno não tiver sanado essas dificuldades, trabalhando um reforço individual com parceria escola x família. (PROF.<sup>a</sup> LÍRIO).*

Gráfico 15: Reposta à situação problema



Dos seis agrupamentos elencados neste trabalho, observamos que, ao menos no discurso, a maioria das professoras sinalizou para uma prática pedagógica voltada à aprendizagem discente. Apontaram possíveis soluções para o problema apresentado na supracitada questão, colocando-se como partícipes e responsáveis pelo sucesso e fracasso de seus alunos. Apontaram soluções, das quais merecem destaque: revisão metodológica, auxílio da equipe escolar, parceria com família, alternativas diversificadas e diferenciadas para que os alunos superem as dificuldades apresentadas, dentre outras. Nesse sentido, essas professoras pontuaram as intervenções/regulações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem (Gráfico 15).

Terminada essa etapa de análise das questões dissertativas, empreendemos esforços na busca pela professora a ser observada. Registramos que não se tratou de uma simples tarefa de escolha. Analisamos cuidadosamente todas as respostas, comparando-as entre si para observarmos coerência. Após essa árdua etapa, optamos por desenvolver nosso trabalho de observação na sala da professora Gardênia. Justificamos tal escolha pelo fato das respostas da

mesma terem se revelado próximas de práticas avaliativas ocorridas em função das aprendizagens, conforme se pode observar nos escritos dessa respondente. Observamos o registro de palavras-chave como: “práxis avaliativa relacional”, “transformadora”, “autoavaliação”, “utilização de diferentes instrumentos”, “percurso individual”, “ritmo e tempos próprios, ir e vir contínuo, diagnóstico e aprendizagem”.

Todas essas palavras podem sugerir que a prática avaliativa dessa professora é pautada em procedimentos e atitudes contempladoras de um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem dos discentes. Conforme respostas, a mesma não restringe seu trabalho ao simples ato verificativo da aprendizagem de seus alunos. Em nenhum momento essa professora limitou sua prática avaliativa à aplicação de testes, provas, trabalhos, etc.

Para favorecer maior compreensão, traçaremos abaixo o perfil dessa profissional, a partir dos dados coletados nesta pesquisa:

Formação acadêmica:	Graduação em Pedagogia
Sexo:	Feminino
Idade:	Entre 30 e 35 anos
Tempo de atuação docente:	De 15 a 20 anos
É moradora do bairro onde trabalha?	Não. Entretanto, reside nas proximidades
Estado civil:	Casada
Situação funcional:	Efetiva
Regime de trabalho:	40 horas – 2 cargos
Atua em qual série/ano:	3º ano – manhã / Laboratorista - tarde

Trata-se de uma professora cuja experiência profissional apresenta-se relevante, uma vez que atua há mais de uma década no exercício do magistério. A professora Gardênia enumerou, por ordem de importância, os seguintes aspectos de sua prática pedagógica que contribuem para a formação de seus alunos: 1º relacionamento professor/aluno; 2º metodologia utilizada; 3º planejamento da aula; 4º avaliações que realiza; 5º conteúdo da disciplina. Para essa professora, a escola é um lugar de transformação social, isto é, espaço onde o aluno pode ter, a partir da escolarização, oportunidade de melhorar sua condição social.

No tocante a sua prática docente, a mesma enumerou por ordem de importância os três instrumentos mais utilizados no processo de avaliar a aprendizagem dos alunos, quais sejam:

1º comportamento/participação; 2º tarefas diárias em sala; 3º tarefas de casa. Nota-se que a base relacional do processo de ensino apresenta significativa relevância para a mesma.

Em sua prática avaliativa comumente vivenciada em sala de aula, aparecem informações que dão conta da avaliação como “*guia para minha ação para saber planejar o que fazer*”. Também apontou a autoavaliação da mesma como componente desse processo; descreveu que sua práxis avaliativa é crítica e transformadora no sentido de avaliar o aluno, se autoavaliar e ainda de avaliar o percurso para mudar ou melhorar o caminho percorrido. Essas afirmativas sinalizam para uma avaliação formativa no sentido de se utilizar os resultados para replanejar/redirecionar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Todos os aspectos ora mencionados e também o consentimento da professora nos levaram à escolha dessa profissional. A etapa subsequente se constituiu em observá-la no interior da sala de aula, durante o tempo anteriormente previsto, ou seja, ficamos quatro meses observando a atuação da mesma para verificarmos os limites e as possibilidades de se avaliar na perspectiva das aprendizagens de alunos matriculados em escolas públicas municipais inseridas em contexto de exclusão social (periferia).

## 5 PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

*Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades,  
lembrai-vos de que as grandes coisas do homem  
foram conquistadas do que parecia impossível.  
(Charles Chaplin)*

Neste capítulo, apresentaremos as análises sobre as observações realizadas durante quatro meses acerca do trabalho da professora Gardênia. Nesse período, procuramos registrar todos os aspectos evidenciadores do processo avaliativo em sala de aula, descrevendo-os quanto aos momentos de avaliação formal, informal, formativa, clássica, punitiva, dentre outras.

Porém, antes de adentrarmos no campo das análises da prática docente da professora Gardênia, é necessário expor o que defendemos por ensino e aprendizagem para as classes populares. Nossos estudos se respaldaram em pesquisadores que, historicamente, vêm erguendo a bandeira em prol de uma educação pública de qualidade e de direito de todos, como Freire (1977), Freitas (1995), Freitas e outros (2011) e Gadotti (1983). Diferentemente do ensino ofertado em escolas públicas, principalmente de periferia, pautado na memorização de conceitos e conteúdos, na educação depositária, na seletividade e na exclusão, partimos do pressuposto que todos podem aprender e que a educação é um processo gnosiológico. Nesse sentido, Freire (1977) contribui qualitativamente para reforçar nossa oposição à concepção assistencialista de educação e a nossa defesa daquilo que compreendemos como “situação gnosiológica”.

Enquanto que a concepção “assistencialista” da educação “anestesia” os educandos e os deixa, por isto mesmo, a-críticos e ingênuos diante do mundo, a concepção da educação que se reconhece (e vive este reconhecimento) como uma situação gnosiológica, desafia-os a pensar corretamente e não a memorizar. Enquanto a primeira é rígida, dogmática e autoritária, a segunda é móvel e crítica; daí que não confunda autoridade com autoritarismo, nem liberdade com libertinagem. (FREIRE, 1977, p. 81).

Distante de práticas arbitrárias, defendemos um processo de ensino em que o educador, em seu ato de ensinar, problematize o conhecimento e não simplesmente o transfira, de modo que propicie aos educandos possibilidades de compreender a realidade para, posteriormente, promover mudanças que, conseqüentemente, poderão impactar no seu entorno. Nesse processo, o educador se reconhece, também, como sujeito aprendente, que

reconstrói sua aprendizagem permanentemente num movimento dialético em que, junto de seus alunos, problematiza o objeto estudado, dando-lhe significância histórica, crítica e social.

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. (FREIRE, 1977, p. 81).

Uma educação libertadora e direcionada às classes populares não pode negar aos sujeitos a possibilidade de entendimento de que o objeto cognoscível é histórico, intencional e se relaciona diretamente com o mundo concreto, real. “Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo”. (FREIRE, 1977, p. 83).

Nessa perspectiva, o ensino não se reduz ao simples ato de transferência de conteúdos aos aprendentes. Ao contrário, a ação do professor como mediador entre o objeto a ser estudado e os educandos é permeada de situações problematizadoras que impulsionam à descoberta, à pesquisa, à criticidade, de modo que os discentes tenham a oportunidade de conhecer os diversos condicionantes que envolvem o conhecimento produzido. Isso significa crer na capacidade de aprendizagem dos alunos.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1977, p. 27).

No sentido proposto por Freire (1977, p. 27), conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. Assim sendo, podemos dizer que só há aprendizagem quando o indivíduo se apropria do aprendido e quando consegue aplicar o que aprendeu em situações reais e concretas. O grande desafio das escolas para as classes populares está justamente no sentido dado ao processo de ensino e aprendizagem. A forma como são organizadas as escolas públicas – especialmente as de periferia – distancia-se profundamente daquela que defendemos. O ensino desastrosamente pautado na mera transferência de informações e a aprendizagem dos

educandos pautada na memorização, na decoreba de conteúdos que, comumente, não apresentam qualquer ligação com a vida prática dos mesmos.

Por isto mesmo é que no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. [...] aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (FREIRE, 1977, p. 27-28).

Numa perspectiva libertadora, o ensino se transforma na possibilidade de problematizar os conhecimentos a serem aprendidos, criando situações em que os grupos possam fazer conexões entre o senso comum (vivido) e o conhecimento científico produzido e acumulado historicamente. Nesse sentido, os saberes trazidos pelos educandos são tomados como ponto de partida, e não como um fim, para o trabalho docente. Considerar a vida prática dos discentes significa criar situações de aprendizagem que propiciem condições de entendimento de que a nossa realidade não é dada ao acaso, que existem intenções políticas e exploratórias que camuflam os reais interesses daqueles que nos dominam. Freire (1996) nos conscientiza do ponto de vista do respeito ao saberes dos educandos ao nos interrogar com as seguintes perguntas:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 33-34).

Esses questionamentos nos levam a pensar sobre a importância e a dimensão do trabalho do educador das classes populares. Ensinar, sob esses preceitos, vai além da mera transferência de conteúdos curriculares. Significa adotar postura política e crítica diante dos fatos e produzir, coletivamente, conhecimentos que podem transformar o meio em que

estamos inseridos, ainda que as mudanças sejam lentas e gradativas. Significa se colocar como sujeito histórico e consciente da realidade vivida. Significa não desistir de lutar, de denunciar e de se escandalizar com o descaso do poder público com os menos favorecidos.

É de competência do educador libertador, criar condições para que a educação oferecida se torne um meio de surgimento, de aparecimento de sujeitos mais solidários, politizados, menos individualistas e conhecedores conscientes da realidade vivida e da necessidade de mudanças. Segundo Gadotti, o desafio para esse educador é, então, não deixar despercebidas as questões sociais das questões pedagógicas. Aquilo que se passa e acontece na sociedade não pode desvincular-se dos conhecimentos pedagógicos. E vice e versa.

Enfim, ao novo educador compete refazer a educação, *reinventá-la, criar condições objetivas* para que uma educação democrática seja possível, criar uma *alternativa pedagógica* que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho, preocupadas com um *novo projeto social e político* que construa uma sociedade mais justa, mais igualitária. Grifos do autor. (GADOTTI, 1983, p. 82).

Num ensino politizado, pautado em princípios como os já descritos, a avaliação ocupa uma função reguladora do trabalho docente e discente. Distancia-se assustadoramente da simples verificação (LUCKESI, 2002) e da punição por meio de notas ou conceitos. A avaliação numa perspectiva geradora de desenvolvimento (FREITAS et al., 2011) caminha concomitantemente com o processo de ensino e aprendizagem, tendo a função de informar aos interessados os progressos, os regressos e a necessidade de se redirecionar o trabalho docente, no sentido de se promover ações que potencializem a efetiva aprendizagem dos alunos. Trata-se de um ir e vir constante.

### **5.1 Organização do trabalho pedagógico da professora Gardênia: impasses e desafios**

No tocante às práticas pedagógicas da professora Gardênia, percebemos, ao longo das observações, vários impasses que funcionam como limites para uma ação mais formativa, direcionada à aprendizagem; impasses decorrentes de alguns fatores, como:

- a) a organização do trabalho pedagógico da escola impõe a fragmentação e a descontextualização curricular sem que haja diálogo entre as ciências;
- b) a estrutura física e material da escola constrói o isolamento entre as salas de aula e as demais dependências da escola, criando, assim, “ilhas” de ensino;

- c) a inexistência de políticas públicas eficazes que atendam qualitativamente as necessidades de alimentação, emprego, saúde, moradia, segurança e educação de qualidade;
- d) as salas de aula com número extremamente expressivo de alunos, o que compromete o ensino e a aprendizagem dos que ali se encontram;
- e) a formação continuada precária no tocante às necessidades docente e discente;
- f) a reduzida participação familiar na vida da criança, transferindo-se, dessa forma, à escola a responsabilidade integral pela educação do estudante;
- g) o trabalho solitário do professor em sala;
- h) as cobranças externas no que se referem aos índices como o do IDEB, que acabam impondo um modelo de avaliação com o propósito de a escola alcançar um determinado resultado numérico;

Essas são algumas das situações emblemáticas, dentre outras, que limitam grandes mudanças no contexto escolar nesse momento histórico.

No que concerne à fragmentação curricular, observamos a tentativa da professora em romper com um paradigma histórico de ensino disciplinar das matérias ensinadas. A lógica da organização do trabalho pedagógico em escolas públicas, em linhas gerais, impõe o ensino das disciplinas de maneira fragmentada, limitando-se a capacidade do aprendente em fazer conexões entre as áreas dos conhecimentos trabalhados. Dessa forma, o ensino da Matemática, por exemplo, apesar de trazer consigo enunciados que necessitam de interpretação textual e crítica, de apresentar, muitas vezes, dados estatísticos referentes às condições políticas, históricas e sociais de determinados grupos, dentre outros, é reduzido a cálculos sem que os mesmos sejam entendidos ou compreendidos como parte de um todo que explica os fenômenos ocorridos em nosso entorno. Sendo assim, aos “olhos” dos alunos, a aprendizagem de determinadas matérias e conteúdos são extremamente desnecessárias, desgastantes e sem aplicabilidade na vida prática. Gadotti apontou para a necessidade de não desvincularmos o político do pedagógico afirmando que

Politizar o conteúdo não é tentar, a qualquer custo, ver na demonstração do teorema de Pitágoras uma infiltração ideológica, é inserir o Pitágoras historicamente e todos os teoremas e a própria Matemática num contexto humano e social, onde os números e a abstração matemática têm um sentido. Politizar o conteúdo de uma disciplina significa antes de mais nada conhecê-la profundamente, tão bem que não é preciso ficar nela para entendê-la. (GADOTTI, 1983, p. 72-73).

No caso da professora Gardênia, observamos várias tentativas de conectar o conteúdo à vida prática dos discentes. Numa determinada aula, foram exibidos em sala, com auxílio do projetor multimídia (datashow), três pequenos vídeos sobre a utilização da água. O primeiro exibiu uma história da Turma da Mônica intitulada: “Água! Vamos economizar”. O segundo mostrou uma carta escrita no ano de 2070. O último vídeo apresentou uma situação cujo propósito foi o de “provocar” reflexões sobre como será o mundo caso esse recurso natural não seja utilizado conscientemente. O título do vídeo foi: “Água, o mundo com ela... o mundo sem ela!” Após exibição desses vídeos, foram levantadas pela professora Gardênia, as seguintes perguntas:

*De qual vídeo você mais gostou? O que o 3º vídeo tem em comum com o 2º? E se a água acabar? Como serão suas atitudes após assistir aos vídeos? Serão as mesmas? Serão mudadas? Você mudará apenas algumas atitudes? Na escola, como podemos diminuir o desperdício? E nas nossas casas?*

As respostas a esses questionamentos demandaram muito tempo, pois quase todos os alunos queriam emitir sua opinião sobre o assunto, exemplificar situações ocorridas na própria casa e em casas de parentes.

No tocante à descontextualização entre aquilo que é ensinado e vivido, o ensino ministrado em escolas que atendem as classes populares, em linhas gerais, distancia-se das vivências, experiências e realidades sociais; pois, nos conteúdos programáticos, há utilização de termos e assuntos que pouco se conectam à realidade dos discentes, afastando-se, assim, a possibilidade de incorporação efetiva do conteúdo trabalhado, uma vez que não há significância na aprendizagem do mesmo. Dá-se a impressão de ensino superficializado para o cumprimento de diretrizes, normativas e planejamentos que em nada se aproximam das necessidades de aprendizagem dos estudantes, sejam cognitivas, atitudinais ou valorativas.

Neste trabalho, comprovamos essa descontextualização quando observamos alguns textos do livro didático da turma da professora Gardênia. Em uma determinada aula, ela utilizou um texto, intitulado “A Raposa e o Corvo”, cuja aparição de palavras de natureza gramatical complexa para a faixa etária e para a realidade das crianças mostrou-se desoladora. Nesse texto, havia palavras como: matutar, apoderar, estonteante, proclamada, dentre outras. Ora, tratava-se de uma turma notoriamente fraca no processo de leitura e escrita. A professora Gardênia dispensou praticamente uma manhã de trabalho com dicionários para aprenderem o significado de tais palavras. Para discutir o texto, a professora fez perguntas aos alunos para saber se os mesmos já conheciam algumas palavras:

*Alguém sabe o que é corvo? O que é pousado? O que é matutar? O que é magnífico? E estonteante? Diferença entre magnífico e estonteante? Sobre o significado de proclamada um aluno diz: “o colega vai ser proclamada representante da turma (referindo-se a eleição para representante de sala). Outra diz: Vai ser rei. Professora indaga: O que significa moral da história? Ela ainda pergunta: Qual a diferença entre corvo e humanos?”*

Esse dia de trabalho foi proveitoso no sentido de propiciar momentos de pesquisa. Entretanto, se tal professora não tivesse a sensibilidade de perceber a necessidade de pesquisar sobre o significado das palavras, esse período escolar teria sido um momento extremamente desvantajoso ou desperdiçado para as crianças que deixaram suas casas e foram à escola. Em nosso tempo de observação, notamos que a professora Gardênia utilizou o livro didático apenas em duas ocasiões. Sobre esse material didático, Apple cita, em uma de suas obras, resistência similar de uma professora no tocante ao trabalho com materiais didáticos fundamentados no currículo educacional.

Como disse uma professora a respeito de um conjunto muito usado de materiais[...] “Olha, eu não tenho escolha. Pessoalmente não gosto deste material, mas todos, no nosso distrito escolar, têm que usar esta série. Eu tento fazer também outras coisas, mas basicamente o nosso currículo tem que se fundamentar nesses materiais” Por outro lado, as resistências estarão lá. Essa mesma professora que discorda do currículo, embutido nos materiais, mas mesmo assim os usa, está também subvertendo-o, em parte, de formas interessantes. Ela o utiliza apenas três vezes por semana ao invés de cinco dias especificados. Como diz a professora: “Escuta, se nós déssemos duro terminaríamos essa coisa em dois ou três meses, e além disso é confuso e chato[...]” (APPLE, 2003, p. 170).

Nesse mesmo sentido, percebemos a resistência da professora Gardênia em trabalhar com os livros didáticos, cujos textos, na maioria das vezes, se mostravam repletos de palavras e frases gramaticalmente complexas, que não pertenciam ao universo cultural das crianças.

Infelizmente, as diretrizes curriculares de ensino não se apresentam desprendidas de uma intencionalidade posta pela sociedade capitalista. Essa escola pública que nos é oferecida cumpre uma função social no seio dessa sociedade seletiva. Sob os fundamentos dos capitalistas, os menos favorecidos necessitam de uma escola de bases rasas, que lhes dê um mínimo de subsídios de conhecimentos para atuar, posteriormente, em frentes de trabalho que pouco necessitam de conhecimentos aprofundados. Freitas pontua que

Essa função social seletiva, incorporada pela escola faz com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade. Nesse sentido, *se não* houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades

educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas (*cf* Bourdieu e Passeron 1975). Grifos do autor. (FREITAS, 1995, p. 96).

No tocante à inexistência de políticas públicas eficazes, notoriamente se observa no cotidiano das escolas, especialmente em escolas de periferia, que os problemas sociais afetam diretamente o progresso escolar das crianças que ali se encontram. Observamos, em várias ocasiões, alunos com elevado grau de dependência da merenda escolar para se alimentarem; discentes oriundos de famílias cujos progenitores estavam desempregados ou em situações de envolvimento com tráfico e uso de entorpecentes; crianças sem atendimento médico necessário à sua enfermidade; dentre outros. Essa situação relatada é reflexo direto dos insuficientes investimentos que são feitos para atender a camada menos favorecida da sociedade.

No caso da turma da professora Gardênia, presenciamos, inúmeras vezes, alunos sofrendo negligência familiar ao apresentarem precária higiene pessoal, sonolência excessiva, pediculose, abandono, materiais escolares em péssimas condições, com assomo de violência, entre outros. Os casos mais preocupantes, como os das crianças cujo número de faltas se apresentou expressivo ou aquelas que apresentaram sinais de violência doméstica, foram encaminhados ao Conselho Tutelar. A professora Gardênia dispunha de materiais para aqueles alunos que não possuíam os mesmos. O desgaste emocional provocado por essas condições, afinal de contas estávamos diante de crianças pequenas e indefesas, era algo imensurável.

Diante dos problemas aqui revelados, observamos a precarização do trabalho docente ao percebermos que a atuação da professora ultrapassava o campo específico de sua formação. Oliveira (2004) descreve o papel exercido pelos professores no atual contexto da escola pública, sobre as inúmeras funções exercidas pelas escolas no que tange às mazelas sociais.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Um outro fator limitador à prática formativa, foi o número expressivo de alunos na sala da professora Gardênia. Embora ela se desdobrasse para atendê-los, o quantitativo de trinta alunos impedia que as necessidades educacionais dos aprendentes fossem atendidas, principalmente considerando as deficiências de aprendizagem dos mesmos. A professora caminhava constantemente pela sala para sanar dúvidas, conferir cadernos e observar o empenho de cada um. Entretanto, o cansaço era evidente.

A organização do trabalho pedagógico, em escolas para as classes populares, é “desenhada” como Freire (1977) descreveu sabiamente, isto é, conhecimentos são depositados diariamente nos alunos. Se conseguirão absorvê-los ou não, diante das precárias condições, isso já é outra história. Esse modelo de ensinagem pressupõe um professor com postura autoritária, sendo o único detentor do conhecimento; e os educandos, meros receptores. Para isso, a escola e, conseqüentemente, a sala de aula é planejada para atender por “atacado”, desenvolvendo-se, assim, uma cultura educacional de formação em massa, depositária e descontextualizada. Freitas coloca que

A própria organização da escola, até do ponto de vista arquitetônico, já evidencia alguns valores em jogo. Confinados em salas de aula, os alunos só têm acesso a um mundo artificializado, através de manuais e livros e, quando muito, a um mundo virtualizado, via Internet. Estão privados da vida real. Não podem pôr em prática o que estudam, somente podem mostrar, através de provas ou trabalhos, o que aprenderam. (FREITAS et al., 2011, p. 22).

Tentando caminhar na contra mão dessa lógica, percebemos que a professora Gardênia empenhava-se para desenvolver um trabalho para além do esperado. Levando em consideração a realidade de seus alunos, a professora planejava atividades que problematizavam a situação vivida por eles. Presenciamos um trabalho que nos chamou bastante à atenção, qual seja, para findar o projeto de datas comemorativas no mês de março, referenciando o Dia Internacional da Mulher, a professora solicitou que cada aluno pesquisasse em casa sobre a lei Maria da Penha. Essa atividade foi pontuada pela professora.

Nesse dia, a sala foi organizada em dois grupos e a parede do fundo tornou-se o quadro, pois a professora levou o datashow para a sala. Os alunos assistiram a um vídeo de um conhecido programa matinal, cuja convidada era Maria da Penha. Antes, porém, a professora perguntou ao grupo sobre o que haviam descoberto sobre a mesma. Um aluno disse: “É uma lei que serve para punir os homens que batem nas mulheres e serve também para proteger as mulheres” A professora perguntou sobre como eles imaginavam a Maria da

Penha. Nas hipóteses, os alunos acharam que ela era alta, usava óculos e andava normalmente. Quando os alunos assistiram ao vídeo, impressionaram-se ao vê-la de cadeiras de rodas.

Após a exibição do filme, discutiram amplamente sobre o que tinha levado a referida mulher a uma cadeira de rodas. A professora perguntou se alguém conhecia uma situação parecida, de violência doméstica. Alguns disseram que sim. Notem que comumente as datas comemorativas são lembradas nas escolas de maneira descontextualizada. Ao invés da professora solicitar que recortassem figuras de mulheres de revistas, cuja beleza é praticamente inatingível e que colassem em um cartaz para referendar tal data, a professora Gardênia procurou contextualizar mostrando aos seus alunos os problemas enfrentados pelas mulheres. E quanto à avaliação desse trabalho, a professora atribuiu pontos tanto para a pesquisa feita pelos alunos sobre a Lei Maria da Penha quanto para a participação dos mesmos no debate em sala de aula.

Outra situação que evidenciou conscientização foi a de eleição para representante de sala, algo que ocorria mensalmente. Cada aluno votava abertamente em si mesmo ou em um colega. Em todas às vezes que a eleição ocorria, a professora questionava qual seria o perfil necessário ao representante de sala, ao que as crianças respondiam: “não faltar às aulas sem motivo, não teimar com a tia, não brigar e bater nos colegas, fazer as atividades”. A professora perguntou várias vezes: “Pode assumir um cargo quem não faz as coisas corretamente”? “Quem não pensa nos outros pode comandar alguma coisa?” Esse sentido politizado emergiu em vários contextos.

A professora Gardênia descreveu a sua atuação docente como sendo interdisciplinar. Numa mesma atividade, ela fazia ligações entre as diversas disciplinas, como por exemplo, ela conseguiu unir em uma questão conteúdos de Ciências e de Língua Portuguesa, solicitando a escrita de nomes de dez seres vivos que tivessem encontros vocálicos. Observamos que tais ligações disciplinares ocorreram cotidianamente durante nosso tempo de observação do trabalho da mesma. Não podemos afirmar se tal prática docente era efetivamente interdisciplinar, mas o que observamos, foi a sua permanente tentativa de rompimento com um ensino pautado na divisão das disciplinas. A pesquisada contou-nos que para conseguir avaliar, segundo ela, numa perspectiva diferenciada/interdisciplinar teve de provar para a inspetora escolar que era possível tal façanha. Segundo a professora, é difícil promover alterações dentro de uma lógica já prescrita e validada como sendo a legítima.

Apesar de tentar desenvolver um trabalho rompendo com essa lógica, sentimos a dificuldade da professora Gardênia em trabalhar numa vertente denominada interdisciplinar.

Sua prática docente enfrentava dificuldades, pois historicamente a dinâmica escolar advém de uma cultura tradicional. As próprias crianças inicialmente sentiram dificuldade em utilizar cadernos integradores das disciplinas; alguns pais também questionaram e pediram explicações para entenderem sobre o trabalho da professora; os colegas de trabalho também questionaram quanto à dificuldade de ensinar integrando as áreas dos conhecimentos, ou seja, Gardênia precisou ser convicta na sua decisão de desenvolver o seu trabalho. Sobre isso, Freitas pontua que “[...] a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior”. (FREITAS, 1995, p. 111).

Nesta pesquisa, observamos o empenho da professora em criar condições de aprendizagem para os seus alunos, ainda que de maneira limitada em face dos problemas anteriormente citados. Tais condições referiram-se ao clima instituído na sala sobre a necessidade e a possibilidade de todos aprenderem; à retomada de alguns conteúdos; a não utilização de provas, testes ou exames como único meio de avaliar os discentes; o atendimento individualizado, na medida do possível, dentre outros. O grupo atendido por ela apresentou, desde o início do período letivo, sérias limitações de aprendizagem. Ficou claro, durante o período de observação, que o trabalho desenvolvido nos anos anteriores impuseram restrições de aprendizagem a esse grupo, já que em pleno terceiro ano (antiga segunda série) havia crianças que ainda não sabiam escrever o próprio nome completo. Além do conteúdo programático para o ano em questão, a professora tinha que criar estratégias para alfabetizar aqueles que ainda não conseguiam ler e escrever correntemente.

Em alguns momentos compartilhamos a angústia da professora observando que estamos “amarrados” a um sistema perverso e limitador. Sentimos a afirmação de Freitas (2002b) sobre a eliminação adiada, isto é, a escola, respondendo às cobranças do capitalismo, cria estratégias e avaliações que permitem ao indivíduo avançar nos estudos, por um determinado tempo, sem que se tenha o mínimo de condições para tal.

## **5.2 As práticas avaliativas da professora Gardênia**

No que concernem especificamente às ações da professora pesquisada, nos processos avaliativos, pontuamos o seguinte: durante os meses observados presenciamos certa diversificação de instrumentos avaliativos; a prática da avaliação informal ao longo de todas

as aulas baseada na participação dos alunos e na execução das tarefas de sala; a revisão de alguns conteúdos; e o combate a qualquer tipo de comentário pejorativo entre os alunos, como pôde ser visto por nós na situação que presenciamos em sua sala e que ora relatamos nas linhas abaixo.

*Aluno: Nossa, ele nunca consegue resolver sozinho essas continhas. (referindo-se à dificuldade de um colega)*

*Professora: Você deveria cuidar mais das suas coisas e prestar menos atenção nos seus colegas. Ninguém sabe tudo. Todos nós temos dificuldades em alguma coisa. E é para isso que estamos aqui, para aprender, se soubessem tudo não precisariam vir à escola. (retrucando a fala do menino que fez comentários sobre a dificuldade do colega).*

Sobre a importância da participação e do comportamento dos alunos apresentarem-se relevantes no processo de avaliar os alunos, observamos que para essa professora tais aspectos não se apresentaram como meio de regular comportamentos inadequados ou como forma de punir e/ou constranger. Percebemos que a participação da qual a professora se referiu no questionário respondido na fase preliminar desta pesquisa e, também, percebida em nossas observações, vinculou-se ao envolvimento dos discentes no campo da execução das atividades pedagógicas propostas, na observação do comprometimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Os instrumentos avaliativos utilizados pela professora Gardênia, em nosso tempo de observação, referiram-se ao caderno de avaliações, às atividades e provas integradoras de disciplinas, ao uso de caderno de ditados, às tarefas de casa e de sala de aula, a algumas pesquisas realizadas e aos relatórios produzidos pelos alunos sobre o acompanhamento do crescimento das plantas, realizados a partir do conteúdo de Ciências.

A rotina diária da sala de aula era basicamente formada por situações como: num primeiro momento, professora e alunos faziam uma oração, proferida por um aluno e, em seguida, sentavam-se nas carteiras que continham seus nomes e começavam as atividades. A professora passava a atividade no quadro negro ou entregava uma folha fotocopiada e explicava aquilo que era para ser feito. Enquanto as crianças executavam a atividade, a docente chamava um a um à sua mesa, ou ela mesma se deslocava até cada carteira, fosse para auxiliar os alunos que estavam com dificuldades, para tomar leitura ou ainda para ajudá-los na compreensão das atividades solicitadas.

De acordo com a professora, ela etiquetou as carteiras com os nomes dos alunos para facilitar a organização da sala e para auxiliar no processo de escrita do próprio nome do aluno. Na maioria das vezes, as carteiras encontravam-se enfileiradas. Algumas vezes, as mesmas

eram organizadas em duplas e, raramente, em grupo. O espaço físico era notavelmente pequeno – os dois armários (um para a professora Gardênia e outro para a professora do turno da tarde), as carteiras dos alunos e a mesa da professora ocupavam todo o espaço da sala.

Havia, também, semanalmente, um dia reservado para a aula no laboratório de informática, outro para a troca de livros na biblioteca e alguns momentos no quiosque da escola.

Um dado importante observado foi a sonolência das crianças. Quase todos os dias de nossa observação, encontramos muitos alunos com pouca disposição física para estudar, em razão do sono apresentado. Alguns discentes nos diziam: “Tia, queria tanto dormir mais um pouco” ou “Ontem assisti o filme da Tela Quente, agora tô com sono”. O horário do turno da manhã iniciava-se às 7h. Entretanto, praticamente um terço do grupo adentrava a sala às 7h10m. Constantemente a professora Gardênia enviava bilhetes às famílias solicitando que as mesmas observassem os horários dos filhos.

No que tange ao planejamento da professora, o mesmo era composto de um fichário contendo minuciosamente tudo o que ela havia planejado trabalhar com os discentes, diariamente, em folhas digitadas. Quando não conseguia cumpri-lo, ela marcava onde havia parado para, no dia seguinte, retomar o mesmo. Várias vezes presenciamos o fato da professora não conseguir executar seu planejamento na íntegra, entretanto, sua prática não se mostrava voltada apenas para o cumprimento dos conteúdos programados. Por se tratar, segundo ela mesma, de uma prática integradora das disciplinas, apreciava trabalhar com pequenos projetos, tais como: datas comemorativas, alimentação saudável, mercadinho, dentre outros.

No que se refere aos métodos de exposição do conteúdo utilizados por essa docente, durante o tempo de observação, notamos que, apesar da professora tentar romper com uma prática pedagógica historicamente pautada na centralidade da fala do professor, os métodos utilizados por ela não se distanciaram muito daqueles que denominamos de conservadores. A professora expunha o conteúdo, explicava, demonstrava ou exemplificava relacionando o conteúdo aos conhecimentos prévios das crianças e, em seguida, questionava o grupo sobre o mesmo. O diferencial em sua prática, talvez, esteja no fato de permitir a participação de seus alunos: os mesmos faziam perguntas ou demonstravam dúvidas, sem nenhum constrangimento. Observamos que durante as suas aulas, 100% das vezes, foram utilizados os passos anteriormente descritos, isto é, exposição oral do conteúdo, explicação e/ou demonstração e participação dos alunos com questionamentos.

Sobre a avaliação formal, a professora organizou seu trabalho e dos discentes contemplando o uso de um caderno de avaliação, no qual os testes, as bimestrais e os trabalhos aplicados eram colados e refeitos no mesmo, desde o início do ano. Ao invés de entregar um envelope bimestralmente aos pais e/ou responsáveis, contendo as atividades que foram avaliadas, as crianças organizavam suas atividades nesse caderno. O objetivo, segundo a professora, era acompanhar a evolução da aprendizagem dos discentes. Por meio do caderno de atividades avaliativas, conforme a pesquisada nos relatou, era possível observar o progresso concernente aos conteúdos trabalhados, de modo a perceber se o aluno avançou na escrita, na leitura, na interpretação de textos ou enunciados matemáticos, se conseguiu aprender a resolver problemas, se havia aprendido questões sobre o bairro onde morava, sobre a utilização dos documentos pessoais, dentre outros, ou seja, se aprendeu aquilo que foi trabalhado.

Ao final de cada bimestre, a professora colava nesse caderno um *feedback*, digitado com o nome da criança, pontuando os aspectos positivos e os que necessitavam de maior atenção. Exemplificamos abaixo um *feedback* colado no caderno de avaliações de um aluno. Esse discente frequentemente faltava às aulas, apresentava dificuldade de aprendizagem na leitura e era repetente. A ajuda especializada referida pela professora no *feedback* corresponde ao auxílio do Atendimento Educacional Especializado. Na verdade, o menino era matriculado no mencionado atendimento, entretanto, faltava ao mesmo. No laudo médico do aluno constava déficit cognitivo.

*Caprichoso, educado, ótimo raciocínio lógico, dificuldade na leitura, novamente infrequente, precisa de ajuda especializada, requer a participação da família. (PROFESSORA GARDÊNIA, 2011).*

No tocante às provas, realizadas ao final de cada bimestre, observamos que as mesmas eram aplicadas até à hora do recreio, pois, segundo a professora, após esse momento, os alunos retornavam agitados e com o desempenho prejudicado. Assim, as provas eram recolhidas e devolvidas no dia seguinte, para que os alunos as retomassem. Aqueles que terminavam antes disso, pegavam um livro para ler. A professora lia o enunciado de cada questão, explicando-a detalhadamente. Depois, sentava-se e ficava observando a turma.

A distribuição das notas, na escola Tucano, ocorre, a partir do 3º ano, bimestralmente, sendo que ao processo é atribuída maior valorização do que ao produto. Por exemplo: os dois primeiros bimestres valem vinte pontos cada um. Ao processo são destinados doze pontos e ao produto, oito pontos. Os dois últimos bimestres são valorizados em trinta pontos cada um,

sendo que o processo recebe dezoito pontos e o produto doze. O processo na escola Tucano refere-se às atividades executadas em sala de aula; aos trabalhos realizados em sala e em casa; à participação; à realização das tarefas de casa; dentre outros. O produto refere-se à prova bimestral. Ao final de cada bimestre, a professora Gardênia entregava aos pais e/ou responsáveis um boletim contendo as notas de cada aluno no processo e no produto e pontuava os aspectos carentes de melhorias no processo de aprendizagem.

Referente ao comportamento dos discentes em momentos de provas, percebemos que não havia um clima de tensão ou pavor em realizá-las, entretanto, o silêncio predominava. Em dias de provas, os alunos não podiam conversar com o colega durante a realização das mesmas. Caso necessitassem de algum material se dirigiam à professora. Em nosso tempo de observação, não presenciamos nenhum aluno reclamar das provas. Assim como nos demais dias de aula, também nos momentos de prova, a sala permanecia organizada em filas. A própria limitação do espaço físico impôs o ritmo de organização das carteiras. A sala de aula dessa professora era pequena para o número de alunos que ali se encontrava.

Após recolher e corrigir as provas – a correção se dava durante o módulo de cinquenta minutos<sup>35</sup> ou em sua casa – a professora Gardênia devolvia-as, explicava novamente a questão para quem havia errado e solicitava ao aluno que refizesse tal questão. Ela constantemente pedia que estudassem em casa para reforçar o aprendizado. A professora nos contou que não tinha preocupação em devolver a prova porque percebia que não havia na maioria do grupo a cultura da “cola” ou da “malícia” em decorar a questão para respondê-la na prova.

Observamos na prática avaliativa da professora Gardênia, indícios de tentativa de mudança no tocante ao trabalho pedagógico desenvolvido. Entretanto, em face da conjuntura escolar, percebemos que o campo das mudanças se limitou às ações pontuais do trabalho dessa docente. Não presenciamos uma comunicação entre professora e supervisora que demonstrasse preocupação com as aprendizagens discentes, no sentido de delinear metas e ações que pudessem auxiliar os alunos com dificuldades. Essa falta de comunicação pode contribuir para que a responsabilização da aprendizagem recaia apenas sobre os alunos, uma vez que a escola não reconhece que suas ações e suas fragilidades incidem diretamente no modo como os alunos aprendem.

Fomentar mudanças no contexto escolar e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas requer dos interessados e envolvidos consciência coletiva sobre as necessidades das mesmas.

---

<sup>35</sup> O módulo de cinquenta minutos refere-se ao tempo que os professores possuem para atenderem pais, para receberem repasses dos pedagogos, para correção de atividades e planejamento. Cada professor(a) tem em sua carga horária de trabalho, dois módulos semanais.

Daí ser tão complicado romper, solitariamente, com práticas avaliativas puramente verificativas e classificatórias. Pensar a avaliação numa outra lógica, para promover as mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem, implica no reconhecimento de que todos possuem fragilidades e limitações, inclusive os professores e os gestores, fato este que nem todos os partícipes desse processo estão dispostos a reconhecer.

A avaliação numa vertente mediadora ultrapassa o estigma de apontar apenas erros e acertos, com um fim em si mesma. Ela se coloca como promotora de transformações didáticas e pedagógicas que geram ação, aprendizagem e conhecimento; e também se coloca distanciada das práticas avaliativas comumente exercidas em escolas, especialmente nas públicas inseridas em contexto de exclusão social. Conforme Hoffman

Não se trata de considerar a avaliação como uma fórmula mágica, ou seja, de se imaginar a possibilidade de uma ação avaliativa mediadora por si só, impulsionadora de saltos mecânicos de um nível de conhecimento a outro. Pelo contrário, há de se considerar as relações concretas que se travam entre os elementos da ação educativa, em nome da avaliação, e buscar uma consciência coletiva do significado desse processo. Para analisarmos a perspectiva da avaliação como uma ação mediadora, de fato, é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos. (HOFFMANN, 2005, p. 58).

No que se refere às tarefas de casa, a professora pesquisada, desde o início do período letivo, enfrentou problemas. Mesmo que fosse combinado durante as reuniões com os pais sobre a necessidade da tarefa de casa, eram enviados aos mesmos bilhetes com informes sobre a importância das tarefas e, ainda, eram aplicadas advertências, e ainda assim, os resultados não eram tão desejáveis quanto ela esperava, principalmente no caso daquelas crianças que aparentavam certos sinais de negligência. Os motivos por não fazerem as mesmas eram diversos, como: “estava na casa de minha avó”, “viajei com meu pai” ou “estava na casa do meu pai”, “fiquei na minha tia”, “não teve como fazer porque não tinha quem me ajudasse”, dentre outras. O acompanhamento insuficiente da família fazia com que a professora mudasse as estratégias de ensino para aqueles que não haviam realizado as atividades de casa.

Muitas vezes presenciamos a professora criar situações para que as crianças com as tarefas incompletas fizessem as mesmas, em sala de aula. Citamos, como exemplo, os momentos em que o grupo tinha aulas de informática. Nessas circunstâncias, os alunos que não haviam feito as tarefas de casa ficavam com a professora numa mesa separada para realizarem as mesmas. A professora Gardênia, também, levava-os, em algumas ocasiões, para os módulos de cinquenta minutos que ela tinha semanalmente. Ao invés de participarem das

aulas especializadas, os discentes acompanhavam a docente na sala dos professores. Esses módulos referem-se à carga horária a ser cumprida na escola, destinada ao atendimento aos pais e/ou repasses da supervisão à professora.

Essa estratégia criada pela professora Gardênia acabava por punir seus alunos, privando-os de momentos importantes de aprendizado como o uso dos computadores do laboratório de informática, das aulas de Educação Física e de Artes, etc. De acordo com a professora, seriam nessas ocasiões que ela poderia ajudar seus alunos na realização das tarefas. A pesquisada nos relatou que em face dos problemas de aprendizagem de alguns alunos, a tarefa de casa era imprescindível para reforçar o conteúdo estudado em sala de aula e que não privava sempre, ao entender dela, esses discentes dessas aulas. Havia alternância entre uma semana sem informática e outra semana sem outra aula especializada.

Sobre a avaliação informal, verificamos que cotidianamente a professora realizava sua avaliação sobre a conduta (respeito aos outros, tarefas realizadas, pontualidade na entrega de trabalhos, cumprimento de regras, etc.) e a participação de cada aluno. Ela cobrava insistentemente a realização e a dedicação nas tarefas propostas e anotava em seu caderno aquilo que havia observado. Freitas (1995, p. 261) pontua que “o problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal. O problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com esse aluno”. Freitas ainda complementa afirmando que

As classes populares têm uma sensibilidade a respeito da probabilidade de elas continuarem ou não no interior da escola (*cf* FREITAS, 1991). Esta sensibilidade, oriunda das suas condições sociais, aliada à sensibilidade que também o professor tem a respeito da probabilidade de elas continuarem na escola, termina definindo a forma como o aluno é tratado em sala de aula (*cf* FREITAS, 1995). Estas sensibilidades são concretizadas na prática da sala de aula, em especial nas práticas da avaliação (no sentido amplo). Ao longo do tempo, o aluno desenvolve uma auto-imagem positiva ou negativa que afeta profundamente o seu desempenho. (FREITAS et al., 2011, p. 25).

No caso da professora Gardênia, observamos seu esforço em estabelecer relações de convivência e solidariedade com e entre seus alunos, de modo que o ambiente, mesmo permeado de problemas, apresentasse uma atmosfera positiva. O grupo formado por trinta alunos era notavelmente fraco em aprendizagem. Trouxeram dos anos anteriores graves problemas de leitura e escrita. Percebemos que alguns liam juntando as sílabas e ao final da palavra já não sabiam o que haviam lido, e ainda não conheciam todas as consoantes, não

sabiam escrever seu sobrenome corretamente, não conheciam os numerais de acordo com os pré-requisitos do ano em que estavam cursando, dentre outros.

O desgaste nesse processo era visível. A professora utilizava recursos diferenciados para que eles aprendessem, por exemplo, cálculos simples de matemática como os de adição e subtração, sem reservas. Na execução de algumas continhas como quatro mais cinco ou sete mais três, as crianças utilizavam materiais manipulativos como palitos de picolé ou o ábaco aberto para realizarem o cálculo. Nessas circunstâncias, apesar das limitações de aprendizagem de alguns alunos, a professora encorajava-os dizendo-lhes que

*“todos davam conta de resolver as continhas” (PROFESSORA GARDÊNIA, 2011).*

Em nenhuma ocasião, observamos comentários que pudessem constranger ou humilhar algum aluno. Ela só não aceitava que deixassem, ao menos, de tentar resolver e de lhe mostrar como havia resolvido. Hoffmann explicita uma concepção de avaliação que favorece a construção do conhecimento. Talvez a professora Gardênia não tenha a consciência dessa dimensão da avaliação no ato de ensinar e aprender, entretanto, mesmo intuitivamente ou inconscientemente, essa professora tentava fazer de sua ação um ato de intermedia

[...] o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno (o ainda não, mas pode ser) são elementos significativos na discussão, na contra-argumentação e na elaboração de sínteses superadoras. (HOFFMANN, 2005, p. 66).

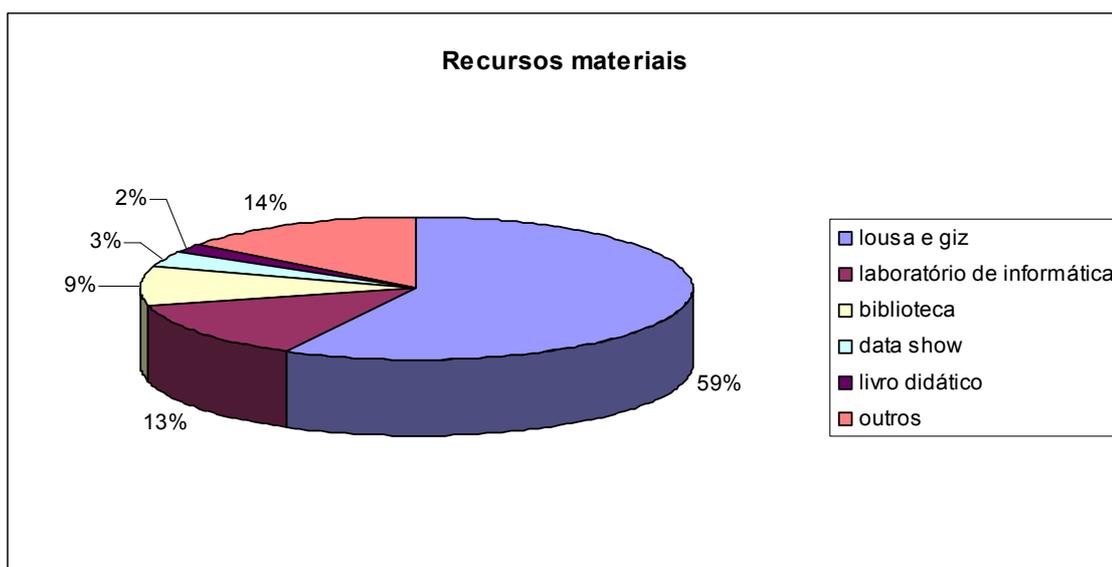
O fato de usarem palitos de picolés, segundo a professora, era para facilitar a aprendizagem, no sentido de compreenderem, a partir do material concreto, os resultados de determinados cálculos. Não duvidamos da intenção dela, pois observando os alunos resolverem as operações, notamos que, com o passar dos meses, alguns foram efetivamente aprendendo adição e subtração. Cada aluno tinha um pacotinho de palitos de picolés. Os enunciados dos problemas matemáticos constantemente se reportavam aos assuntos conhecidos pelas crianças, como uma situação problema envolvendo algum conteúdo trabalhado ou alguma situação da rotina dos alunos. Por exemplo, se era para calcular frutas, no problema apareciam apenas frutas conhecidas pelos mesmos. Esse trabalho era avaliado

pela professora por meio da observação da mesma sobre o envolvimento, a execução e a capacidade dos alunos em resolverem as atividades propostas.

Também havia uma prática de troca de cadernos entre os alunos, para a correção das tarefas executadas. Conforme a professora corrigia no quadro, os estudantes acompanhavam a correção e observavam no caderno do colega se o exercício estava certo. Inclusive, em uma dada circunstância, um menino disse ao outro que estava com seu caderno “Cuide bem do meu caderno, ele vale ouro!”.

Dos recursos materiais utilizados pela pesquisada, destacamos a lousa e o giz como sendo os mais recorrentes na prática da professora. Registramos que, 58% dos dias observados, presenciámos a professora recorrer ao uso do quadro e do giz para explicar aquilo que os alunos deveriam aprender ou fazer. Em seguida, apareceu representando 14% do total de recursos utilizados, o item outros. Como outros, especificamos a utilização de músicas, palitos de picolés, sementes diversificadas e filmes. Posteriormente, apareceu o uso dos computadores do laboratório de informática, representando 13% dos recursos materiais. Os livros da biblioteca apresentaram-se em quarto lugar com 9% de representatividade de recurso utilizado. Em seguida, apareceu o datashow com 3% e por fim, o livro didático representando 2% dos recursos materiais utilizados por essa professora. Isso significa que o trabalho da mesma não se prendeu ao uso de livro didático. O Gráfico16 apresenta os dados obtidos.

Gráfico 16: Recursos materiais mais utilizados pela professora pesquisada



Uma outra característica do trabalho dessa professora foi o canal permanente de diálogo estabelecido entre os discentes e a docente. Ela escutava-os, esclarecia as dúvidas e

conversava constantemente com os mesmos. Esse relacionamento não se restringia apenas ao trabalho pedagógico, muitas crianças procuravam-na para relatar fatos ocorridos na família, fossem positivos ou negativos. A professora Gardênia não possui perfil de docente permissiva, ao contrário, ela se mostrou rigorosa e exigente em seu trabalho. Entretanto, percebemos que havia sensibilidade no trato com aquelas crianças. Quando o aluno mais velho da sala, com doze anos de idade e que já havia repetido inúmeras vezes o 2º e 3º anos, aparecia, depois de tantas faltas, ela imediatamente o colocava ao lado de um colega para colocar as tarefas em ordem. Desesperada, me disse algumas vezes que se a escola não fizesse algo por aquele garoto o futuro escolar dele estaria todo comprometido.

Esse garoto residia com a avó, que por sua vez não apresentava condição física e nem material para ajudá-lo. Não havia justificativa plausível para o número de faltas dele. Quando faltava, estava na rua. Até que um dia, a professora conversou com ele separadamente dos demais e lhe disse o quanto ficava triste com suas faltas e que estava muito preocupada com ele, quis saber se estava acontecendo alguma coisa em sua casa, se ela poderia ajudar, etc. Depois dessa conversa, o número de faltas foi reduzindo, de modo que nos últimos dias de observação do trabalho da docente, percebemos que ele estava presente quase que diariamente. Esse garoto não apresentava problemas indisciplinares e realizava as atividades com dedicação. Seu caderno era impecável e o mesmo se relacionava bem com os colegas.

No que concerne às atividades executadas em sala de aula, observamos algumas como, por exemplo, o ditado de palavras. Um determinado(a) aluno(a) era chamado à mesa da professora e ela ditava dez palavras a ele(a). Depois, juntos(as), faziam a correção do mesmo. Em seguida, a criança ditava as dez palavras para o grupo de alunos, recolhia as folhinhas e levava-as para casa para posterior correção. Para a correção, o(a) aluno(a) usava lápis de cor, assinalando certo ou errado. Num campo específico do papel, havia espaço para descrever o número de acertos e de erros. Depois, num outro dia, a criança devolvia os ditados aos colegas e cada um deles colava a folhinha no caderno de ditados. Posteriormente, havia correção no quadro. A professora escrevia as palavras e indagava sobre a forma correta de escrevê-las. Cada aluno(a) copiava novamente as palavrinhas ao lado do ditado colado. Essa era uma das atividades avaliadas e desenvolvidas semanalmente pela professora, e considerada como parte do processo de aprendizagem.

Outra situação que merece ser referenciada foi a da leitura da história do “Patinho sem nome”, cujo texto conta a vida de um patinho perdido de sua mãe, que recebia inúmeros apelidos de outros animais. Essa história foi contada em capítulos no sentido de deixar as crianças instigadas a pensar sobre a mesma. Durante os momentos de leitura, a professora

trabalhava questões como apelidos inadequados, registros de certidão de nascimento, convivência, dentre outros. A professora avaliava a participação dos alunos no que se referia à escuta, interpretação e contextualização do tema com a vida prática dos mesmos. Nesse momento, observamos indagações como: “Alguém aqui tem história parecida à do Patinho sem nome?” “Todos aqui moram com os pais?” “Como você gostaria que fosse a sua vida?” Ela questionou se era certo alguns personagens da história chamarem o patinho de mané, de coisinha e de outros apelidos. Escutamos respostas desoladoras como: “Queria que meu pai gostasse de mim”, “Queria que meus pais morassem juntos”, dentre outras. Nesse dia, houve muita discussão, mais parecia um consultório psicológico do que uma sala de aula.

Por ser conteúdo pertinente ao 3º ano do Ensino Fundamental trabalhar o crescimento das plantas, a partir de um determinado texto, a professora questionou o significado de algumas palavras. Explicou sobre frutas com uma ou mais sementes. A professora exemplificou com frutas conhecidas pelos alunos. Para aprofundar essa atividade, a professora Gardênia solicitou que trouxessem uma garrafa pet partida ao meio, com terra, para o plantio de sementes. Ao invés de fazer a tradicional experiência com feijões no algodão, a referida levou à escola sementes diversificadas de plantas, como: manga, angá, mexerica (fruta da época, que, inclusive a prefeitura estava mandando de sobremesa), feijão, laranja, pimenta, maracujá, mamão, rosa de pedra, violeta, dentre outras tantas.

Cada aluno escolheu a semente ou muda que quis, etiquetou o nome da mesma no vaso de garrafa pet e plantou. Foi uma manhã bastante interessante, pois cada um colocou no vaso a semente da planta que ele mais conhecia, ou comia, ou que tinha em casa. Teve uma situação emocionante, quando um garotinho optou por plantar feijão. Ele queria que nascesse muito feijão para a mãe dele fazer em casa, já que quase não comiam feijão. Depois dessa atividade, todos ajudaram na organização do espaço e voltaram para sala de aula. Lá, iniciaram um relatório de observação da planta, descrevendo o que eles haviam feito no 1º dia.

O enunciado desse relatório apresentou os seguintes dizeres:

*Hoje você fez uma plantação... A cada dois dias, ou conforme a necessidade, você relatará o que está acontecendo com seu plantio. Lembre dos conteúdos que está estudando, como “Germinação”, “Partes de uma planta”, “Reprodução das Plantas” e outros, para usar as palavras adequadas e contar os fatos com melhor clareza. Sempre faça a ilustração do que está relatando e coloque a data do dia. Vamos começar contando o que aconteceu hoje?*

Todos deveriam anotar, conforme solicitado, o desenvolvimento da muda ou semente plantada. Os vasilhinhos ficaram debaixo de um banco de cimento em frente à sala de aula deles. Antes de encerrar o dia de trabalho, assistiram a um filme sobre o mundo das plantas. No que se refere à avaliação formativa, observamos algumas situações que, dentro dos limites impostos, proporcionaram aos discentes, acompanhamento da professora no que pesem as produções escritas e orais das crianças. Por exemplo, no dia da produção do relatório, a professora discutia com o grupo o que estavam observando sobre as diversas sementes plantadas. Grande parte dos alunos expunha suas observações. Posterior a isso, enquanto os alunos trabalhavam nos textos, a professora se deslocava às carteiras para auxiliar os discentes com dificuldades. Havia no grupo crianças que se expressavam muito bem e que demonstravam dificuldades em ler e escrever, outras não se expressavam tão bem, entretanto, produziam relatórios legíveis. A professora nos relatou o seguinte:

*Tem aluno que dá dó. Ele sabe elaborar mentalmente a frase, mas quando escreve a gente não entende nada. Outros não sabem nem elaborar e nem escrever. Falta incentivo. (PROFESSORA GARDÊNIA, 2011).*

A correção dos erros ocorria da seguinte forma: quando a professora percebia que vários alunos erravam na escrita das mesmas palavras, ela escrevia a palavra no quadro e solicitava que todos prestassem atenção na escrita correta. As frases produzidas pelos alunos, cujos erros impediam a completa compreensão linguística eram transcritas, pela professora, no relatório, observando aquilo que o discente estava dizendo a ela. O acompanhamento do crescimento da planta e as anotações iriam ser avaliados em 6,0 pontos. Citamos abaixo a descrição do relatório produzido por um menino, ao longo de um período de observação da planta, já com as correções realizadas pela professora.

*09/06/11 – Hoje eu plantei a semente do pé de angá e daqui uns dias vou ver o pé de angá.*

*13/06/2011 – Mais um dia contando a minha história com a planta. A minha planta desenvolveu um pouco e nem tanto.*

*17/06/2011 – O angá eu plantei um dia atrás e até hoje ele não germinou.*

*21/06/2011 – Mais uma vez contando e dessa vez o angá germinou.*

*01/07/2011 – Hoje a minha planta ainda não germinou.*

*04/07/2011 – Mais uma vez contando e dessa vez o angá germinou.*

*07/07/2011 – O meu pé de angá. Já está grande e daqui uns meses vai dar frutos.*

No que concerne ao acervo e à utilização da biblioteca dessa escola, a mesma possui um expressivo número de exemplares de livros. Segundo informações, na mesma, há registro

de quatro mil exemplares entre livros de literatura e de consulta para os professores e para os alunos. O quantitativo de dicionários permitia que cada aluno usasse individualmente um exemplar. De acordo com a professora Gardênia, a reduzida utilização do espaço físico da biblioteca devia-se ao fato da mesma ter de atender as dezenove turmas da escola. Cada turma fazia uso desse espaço obedecendo ao cronograma de horários de atendimento feito pela pessoa responsável pela biblioteca, que no caso era uma professora designada para essa função. Fora esse agendamento, os livros seriam disponibilizados para uso em sala de aula, caso as professoras solicitassem os mesmos.

No transcorrer do processo de observação desta pesquisa, notamos que Gardênia andava constantemente pela sala de aula. Em poucas ocasiões, vimos tal professora sentada em sua cadeira. Quando chegava a se sentar, era para chamar à sua mesa algum aluno(a) para tomar-lhe a leitura. Após entregar e explicar uma determinada atividade, ela procurava atender individualmente cada criança, principalmente aqueles que mais precisavam. Pedia, também, aos alunos com facilidade de aprendizagem que ajudassem os colegas que estavam com dificuldades. Era uma atmosfera de trabalho cansativa, porém colaborativa. Alguns discentes, ao final do primeiro semestre, apresentaram progresso significativo no tocante à aprendizagem, pois já conseguiam escrever pequenos textos com coerência e coesão de ideias. Na sala, havia crianças tímidas e receosas de que fossem descobertas em suas fragilidades de aprendizagem. Entretanto, observamos que algumas delas, ao longo do processo, se soltaram e até mesmo pediram para ler quando a professora solicitava alguém para tal.

Dentre as características que envolvem a AFA apontada por Fernandes, existem algumas das quais a professora pesquisada indicou em seu trabalho docente, quais sejam:

- a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade;
- b) o feedback é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;
- c) *a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem);*
- d) *os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar o que e como compreenderam;*
- e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar);
- f) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de

*aprendizagem; e g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.* (FERNANDES, 2006, p. 31, grifo nosso).

Nesse sentido, a avaliação formativa se coloca a serviço de um processo de ensinar que objetiva a aquisição e a incorporação do conhecimento pelo discente, focada na aprendizagem e não simplesmente depositária. Nessa concepção, a avaliação realiza-se para a aprendizagem, baseada na interação entre professor e alunos, na autorregulação e na melhoria das aprendizagens, não se reduzindo à mera elaboração de instrumentos diversificados.

Obviamente não se trata de tarefa simples avaliar alunos nessa perspectiva, dada à realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente aquelas que se encontram inseridas em contextos de exclusão social. O próprio currículo escolar se apresenta como limitador de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem por se apresentar fragmentado e desconectado das demais áreas de ensino e os domínios desejáveis não ultrapassam o nível mais raso dos processos complexos do pensamento do estudante. Sabemos que as mudanças são morosas e gradativas frente às adversidades e desafios impostos pelo cenário político, econômico, social e educacional. Entretanto, alguns profissionais da educação têm empreendido esforços no sentido de romper com práticas avaliativas conservadoras, oportunizando aos alunos possibilidades de aprendizagem efetiva.

No caso da professora Gardênia, percebemos que ela ao menos tentava desenvolver um trabalho diferenciado, contemplando ritmo e tempo próprios, apesar do mesmo ter trazido constantemente, dentro da lógica imposta, desgaste físico e emocional, pois o descompromisso de algumas famílias, as falhas da escola no tocante aos anos anteriores e as faltas de alguns alunos atrapalhavam um trabalho direcionado à aprendizagem. Seria bem mais fácil exercer uma prática docente meramente depositária (FREIRE, 1981) entregando atividades e solicitando que respondessem. Entretanto, sua postura de compromisso com a aprendizagem de seus alunos era algo comovente, já que acreditava que as crianças poderiam e precisavam, em função das suas condições de vida, aprender o conteúdo inerente ao ano em que estavam cursando. Fernandes afirma que

As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e auto-reguladas. Por isso, eles não são encarados como meros receptores que se limitam a “gravar” informação, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de interpretá-la e ter de relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, hoje se reconhece que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa, mas é preciso saber

quando desempenhá-la e como adaptar esse desempenho a novas situações. (FERNANDES, 2009, p. 33).

Seria ingênuo de nossa parte descrever a prática avaliativa dessa professora como sendo completamente diferente das demais que usualmente conhecemos. Existem no trabalho dela, aplicação de provas, pontuação, organização do espaço físico de modo conservador (fileiras), dentre outros. Entretanto, observamos que, dada a realidade que nos é imposta, em face da lógica imperativa dentro de nosso regime social, essa professora empenhava-se para ensinar, com compromisso, àqueles alunos da periferia, dedicando-se e criando algumas condições para que os mesmos aprendessem.

Verificamos ao longo do processo de observação que, em algumas ocasiões, a professora agia quase que intuitivamente para ajudar alguns alunos. A escola ofertava o Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA) aos alunos que necessitavam de reforço escolar. Entretanto, durante o período em que estivemos observando o trabalho da mesma, esse tipo de atendimento estava suspenso, pois a Prefeitura estava realizando cortes nos orçamentos da Educação. Obviamente que se há necessidade de redução de gastos públicos, a camada mais necessitada é a mais atingida. Com isso, a professora tinha de desenvolver ações ou estratégias solitárias para minimizar as deficiências de aprendizagem dos estudantes.

Considerando-se a realidade social dos alunos, as limitações impostas pelos preceitos do sistema capitalista, a própria organização do trabalho escolar, dentre outros importantes aspectos que impactam na atuação docente, verificamos nesta pesquisa que as práticas avaliativas formativas ainda não se cumprem, integralmente, em salas de aula. O que observamos foram ações isoladas de uma professora tentando insistentemente fazer com que seus alunos aprendessem e não apenas memorizassem informações. Tratou-se de uma árdua batalha já que os objetivos da escola, as diretrizes curriculares e, conseqüentemente, a avaliação estavam postos dentro da lógica de classificação dos aptos e inaptos e da exclusão social. Trabalhar na contra mão desse sistema é trazer para si uma luta que requer fôlego e otimismo, no sentido de acreditar e de se conscientizar que todos podem e devem aprender.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quem anda no trilho é trem de ferro, sou  
água que corre entre pedras: liberdade caça  
jeito. (Manoel de Barros)*

Neste trabalho procuramos “sair dos trilhos” que predeterminam o caminho a ser percorrido e buscamos desvelar uma realidade educacional marcada fortemente pela desigualdade social e pela luta individual para superar alguns problemas. Procuramos constantemente respostas à questão-mestra que impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa, qual foi: Até que ponto as práticas avaliativas se colocam a serviço da aprendizagem? Entretanto, para responder tal indagação não restringimos os estudos somente à sala de aula, pois acreditamos que as práticas pedagógicas e avaliativas se prendem a um contexto social. Daí não acreditamos que observar simplesmente o trabalho de uma docente, sem estabelecer as devidas interrelações, resultaria em possíveis respostas a esta pesquisa.

Para entendermos o fenômeno estudado, procuramos relacionar as conexões existentes entre a lógica do plano macro e a do plano micro ao analisarmos as imbricações entre a atuação do Estado e do Capital no domínio de nossa sociedade e as consequências dessas tramas para a esfera educacional, principalmente, a pública e de periferia. Desvelamos que as intenções e/ou preceitos do sistema dominante se cumprem no interior da sala de aula, ao observarmos que a organização do trabalho pedagógico é delineada de modo a selecionar os aptos dos inaptos, a culpabilizar os alunos pelos seus limites ou fracassos, a instaurar um clima de competição entre indivíduos, dentre outros tantos problemas. O excessivo número de alunos em sala, a ineficiência, muitas vezes intencional das políticas públicas para os menos favorecidos, a insuficiente participação familiar e os conteúdos desarticulados à realidade dos educandos corroboram na dificuldade em desenvolver um trabalho docente numa perspectiva crítica e formativa.

Convictos das vinculações existentes entre as questões macrossociais e educacionais, é que tecemos este trabalho considerando que há o entrelaçamento de interesses, de políticas e de intenções mercadológicas que resultam no modelo de sociedade vigente e na maneira como as pessoas sobrevivem. Considerando tudo isso, esta pesquisa, empírica e teórica, mostrou-nos que as condições dadas aos profissionais atuantes em escolas públicas de periferia da cidade de Uberlândia impedem-nos de avaliar numa perspectiva efetivamente formativa. Embora tenhamos presenciado momentos de retomada de conteúdo, de preocupação com a

aprendizagem discente e de compromisso com o trabalho pedagógico, percebemos a dificuldade da professora Gardênia em avaliar seus alunos numa vertente qualitativa.

Como vimos nos estudos teóricos, a cultura da avaliação de alunos nas escolas tem se pautado, principalmente, nos aspectos quantitativos. Essa prática decorrente de um conjunto de fatores presentes na esfera educacional – seja em função dos currículos desarticulados à realidade escolar, da proposta pedagógica inadequada ou da função que a avaliação exerce no contexto de regulação/controle a partir de avaliações externas, dentre outros – tem dificultado historicamente o desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado às aprendizagens.

Aliado a essas questões encontra-se o fator socioeconômico do alunado, que, como percebemos, tem se tornado aspecto determinante na perpetuação da exclusão social e na geração de desigualdades, ou seja, os pobres provavelmente não têm alcançado grandes oportunidades e/ou acesso ao conhecimento. Decorrente disso, a avaliação feita previamente sobre as condições de vida dos alunos pode influenciar diretamente no modo como eles serão avaliados pela escola, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Demonstramos, por meio de dados oficiais, que as condições materiais da população residente nos bairros periféricos da cidade de Uberlândia, aqui estudados, estão distantes de atender às reais necessidades de sobrevivência digna dessas comunidades. Em se tratando de um regime de sociedade competitivo, percebemos em nossas análises que há a naturalização do individualismo entre pessoas, imputando-lhes o rótulo de fracassados ou incapazes de conseguirem superar as mazelas sociais. Valemo-nos dos estudos produzidos por algumas áreas, como a Arquitetura para descrevermos a constituição da periferia desta cidade, e a História para a contextualização da formação da pobreza no mundo, no Brasil e especificamente, nas cidades.

Recorremos a alguns órgãos como o 9º Comando da Polícia Militar, o Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia e a Secretaria Municipal de Planejamento de Uberlândia, para obtenção de informações oficiais. O estudo sobre a criminalidade apontou que o percentual de moradores envolvidos em ocorrências criminais não é tão expressivo como comumente se julga. Obtivemos informações também do Ministério do Trabalho, demonstrando que as profissões exercidas pela população residente nos bairros pesquisados configuram-se entre as que menos são valorizadas no mercado de trabalho, já que o rendimento médio não ultrapassa dois salários mínimos mensais. Pudemos verificar que as atividades profissionais que mais desligaram trabalhadores no ano de 2010, pela faixa salarial, afetaram principalmente os indivíduos moradores das classes populares. Tais atividades

referiram-se a de operador de telemarketing, faxineiro, cozinheiro, abatedor, porteiro de edifícios, atendente de lanchonete, dentre outros.

Pesquisamos o IDEB das escolas localizadas nos bairros periféricos estudados nesta pesquisa, que apontou melhoria nos índices numéricos no decorrer dos anos, sem, contudo, representar efetiva e qualitativamente mudanças no modo de ensinar e de aprender. Aliás, em nossos estudos, observamos o quanto os exames externos têm impactado na ação docente dos profissionais da educação, de uma maneira geral. As contribuições teóricas revelaram que os exames em larga escala tem fomentado a criação de culturas comparativas e classificatórias entre as escolas, de modo que a responsabilidade pelos resultados obtidos, principalmente os pouco satisfatórios, recaía apenas sobre as unidades de ensino.

Propusemo-nos a analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de alguns bairros da periferia de Uberlândia, para escolhermos a escola que seria objeto de nossa pesquisa. Essa opção emergiu de nossa vivência profissional em escolas de periferia, em nosso contato direto com os problemas sociais adentrados na escola e, também, de estudos acadêmicos, que sempre nos mostraram a dificuldade de se ensinar alunos inseridos em contexto de exclusão social, numa perspectiva de aprendizagem como direito de todos. Queríamos entender se nesses documentos apareciam indícios de avaliação formativa, avaliação preocupada com as aprendizagens discentes.

Esse estudo mostrou-nos que apenas a escola Tucano sinalizou prática de avaliação formativa, ao descrever alguns elementos de formatividade como recuperação, avaliação como parte do processo, retomada, envolvimento da família, ações paralelas, etc. Percebemos, nos momentos de observação do trabalho docente, que, de certa forma, os elementos contidos no Projeto Político Pedagógico se aplicaram na sala de aula. Entretanto, observamos que a aplicabilidade dos aspectos mencionados no referido documento se mostraram mais individuais do que coletiva, uma vez que as medidas de recuperação, de retomada de conteúdos, de busca pelo envolvimento das famílias foram iniciativas da professora Gardênia e não da escola Tucano como um todo.

Durante a execução desta pesquisa objetivamos, permanentemente, estabelecer um diálogo entre as condições externas e internas da escola pesquisada, demonstrando, por exemplo, a partir da aplicação do questionário, a dupla jornada diária das professoras em sala de aula (atendendo cerca de 60 crianças), o mercado de trabalho exploratório e as intencionalidades dos mandantes no que se refere à educação oferecida aos pobres e o quanto essas condições afetam o trabalho pedagógico.

Descobrimos, através do questionário, informações que nos mostraram o retrato da realidade docente da escola Tucano. Por meio do mencionado instrumento verificamos o quanto as condições de vida e de trabalho dessas professoras representam o espelho da sociedade capitalista. A maioria das respondentes assinalou que leciona em dois turnos, que é casada, que estuda, etc. Esse conjunto de atribuições – reflexo dos baixos salários que forçosamente imputam aos profissionais do magistério um ritmo frenético de trabalho, para conseguirem suprir as necessidades básicas, próprias e de familiares, de sobrevivência – representa o quanto a qualidade de vida pessoal e profissional pode ser prejudicada, pois dividir-se em tantos afazeres e, ainda, atender em média sessenta alunos por dia, naturalmente, pode ocasionar estresse, muito cansaço e perda da qualidade do trabalho docente ofertado.

No que concerne os aspectos pedagógicos que mais contribuem para formação dos alunos, observamos que, na opinião das professoras, o relacionamento professor/aluno ocupa uma ordem de importância extremamente relevante no trabalho docente (59%). Logo depois apareceram o planejamento da aula, a metodologia utilizada, o conteúdo da disciplina e as avaliações que realizam, respectivamente. Sobre os instrumentos mais utilizados para avaliar os alunos, as tarefas diárias apareceram em primeira ordem (56%), demonstrando que a execução das tarefas em sala de aula é diariamente avaliada pelas docentes. Em seguida vieram o comportamento/participação dos alunos, as tarefas de casa, os testes, os exames mensais, as provas bimestrais e o portfólio.

Descobrimos, ainda, que grande parte dessas profissionais, ao menos no registro da resposta ao questionário, assume a responsabilidade de ajudar o aluno, caso o mesmo apresente dificuldade no entendimento dos conceitos trabalhados.

A maioria das respondentes classificou a escola de periferia como um lugar de transformação social. Descobrimos que tal transformação refere-se ao fato da escola contribuir para que as crianças possam melhorar um pouco suas condições de consumo e de possibilidade de conseguirem um emprego melhor.

Para nós que pertencemos cotidianamente ao universo da escola de periferia, é facilmente compreensível o posicionamento das professoras respondentes no tocante à transformação social como meio de melhorar as condições de consumo e de um possível emprego num futuro nem tão distante; dada a realidade com a qual nos deparamos e que vem sendo alicerçada em incontáveis situações de negligência, abandono, descaso familiar e público com as crianças que adentram os espaços escolares diariamente.

Entretanto, sabemos que tal posicionamento acaba por corroborar com esse sistema perverso que rege nossa sociedade. Preparar os alunos para assumirem postos de trabalhos não implica necessariamente em transformação social como possibilidade de igualdade de direitos e de oportunidades a todos. Na verdade, a escola reforça aquilo que o capitalismo aponta como necessário, isto é, mão de obra mais elaborada e qualificada para atender as novas demandas do mercado e de consumo. Então, à escola é designada a tarefa de converter os inúmeros problemas de ordem econômica e social em possíveis trabalhadores dotados de competências e habilidades, de indicar os aptos e inaptos e de desenvolver potenciais consumidores.

Os anos de experiência na periferia têm nos mostrado que, muitas vezes, o trabalho pedagógico desenvolvido por alguns professores/as ocorre baseado na sensibilidade que os mesmos têm frente aos problemas apresentados em sala de aula. Por exemplo, o aluno que sofre com a violência doméstica, com o abandono e que se apresenta sem as mínimas condições de higiene ou de alimentação, é orientado a adotar determinadas atitudes que possam minimizar o seu sofrimento. Ora, isso não é transformação social!

Nosso entendimento é de que a transformação social passa necessariamente por caminhos, tais como: mudança na estrutura econômica, social, cultural e política; distribuição igualitária das riquezas; igualdade de oportunidades a todos; convivência solidária e coletiva; abandono do individualismo que tem marcado a nossa sociedade, dentre outros. Discutir tais questões, considerando a lógica imperativa em nosso meio, pode soar como discurso utópico, entretanto, nós defendemos que, somente dessa forma, poderemos vislumbrar efetivas transformações sociais. Longe disso, veremos atitudes pontuais de alguns docentes sensibilizados com a pobreza extremada.

A escolha pela discussão sobre escola de periferia foi justamente para comprovar o quanto o entorno da escola é cercado por problemas e negligências das diversas esferas da sociedade, que tem negado ou camuflado que tais problemas podem interferir no processo de ensino e aprendizagem dos discentes e que acabam por sucumbir os alunos a uma condição marginalizadora no corpo da sociedade civil, e à escola é atribuída uma função (ilógica) redentora das mazelas sociais.

No que pese as análises dos questionários, elas nos forneceram elementos para escolhermos a professora Gardênia para nosso trabalho. Durante os meses de observação do trabalho docente da mesma, registramos a luta empreitada por ela no desenvolvimento de um ensino que se direcionasse à aprendizagem dos alunos. Registramos o empenho da professora em criar algumas condições avaliativas de retomada de conteúdo, de superação de práticas

meramente verificativas, de desejo de que todos aprendessem o que estava sendo ensinado, dentre outros momentos. Entretanto, acompanhamos a concretude dos limites impostos pela organização social, política e curricular.

As práticas avaliativas da professora Gardênia não se mostraram punitivas. Em momento algum observamos falas que utilizassem a avaliação para regular comportamento indisciplinado ou que tivesse conotação pejorativa. Apesar da “boa vontade” da professora vimos que as condições de trabalho se mostraram como maior impedor de melhoria nos processos. Sala de aula com expressivo número de discentes reunido dentro de uma estrutura física pequena, alunos com sérias dificuldades de aprendizagem, pouca participação familiar nas tarefas de casa, sinais de incúria e de abandono, sonolência excessiva dos alunos, a dupla jornada de trabalho enfrentado pela professora, entre outros tantos problemas, implicavam num ensino possível e numa relativa aprendizagem discente.

A dimensão das sanções impostas pelo regime capitalista é facilmente notável quando observamos o trabalho das escolas para os menos favorecidos. São massas de pessoas que, obrigatoriamente, se aglomeram, diariamente, em uma sala de aula para ouvirem ensinamentos que se desvinculam de suas realidades. No caso da professora Gardênia, observamos a tentativa de romper com essa lógica. Inúmeras vezes retomou o conteúdo trabalhado, prestou assistência, na medida do possível, aos discentes com dificuldades, regularmente tentou diversificar as estratégias, promoveu um clima de otimismo em relação à aprendizagem das crianças, etc. Percebemos que, mesmo com todos os problemas ora descritos, as práticas pedagógicas dessa professora estavam vinculadas a um “olhar” crítico e solidário frente às necessidades dos seus alunos.

Infelizmente, este estudo nos mostrou também que avaliar para aprender (FERNANDES, 2009) ainda necessita de muitas mudanças na conjuntura escolar. A escola que é ofertada às camadas mais necessitadas precisa, necessariamente, passar por transformações que vão desde as concepções de sujeito, de educação e de sociedade que tem até mesmo no que tange às edificações, às condições materiais dos discentes e salariais do professorado. Pensar em mudanças implica em compromisso coletivo de todos os segmentos da sociedade.

A avaliação para romper com o estigma da simples classificação e/ou ranqueamento necessita que os partícipes discutam coletivamente os objetivos que pretendem alcançar com a educação que está sendo ofertada. Sem esse diálogo permanente entre governos e sociedade civil, a chamada responsabilização bilateral (FREITAS et al., 2011) pouco poderá contribuir no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de que todos podem aprender.

Dentro da perspectiva defendida por nós, a avaliação pode se tornar um meio valioso de contribuição no processo de ensino e aprendizagem ao informar aos envolvidos suas limitações, seus progressos e a necessidade de redimensionar o trabalho educativo. Significa colocar a aprendizagem do aluno como eixo central do processo pedagógico, significa reconhecer que o “peso” pelas dificuldades apresentadas não estão apenas sobre os discentes e, sim, muitas vezes, nas concepções que apresentamos, nos pré-conceitos que carregamos frente a determinadas situações, nas micro e macro políticas educacionais impostas pelo modelo de escola que temos e nos interesses do capital para a manutenção do *status quo*.

Colocar a avaliação como meio é entender que o processo possui infinitamente mais importância do que o produto final. É compreender que a avaliação se coloca como forma de investigação para descoberta das fragilidades dos alunos, dos/as professores/as e também da escola. Avaliar para aprender (FERNANDES, 2009) implica, necessariamente, em compromisso dos/as profissionais da educação em ajudar seus alunos a superarem determinados estágios de aprendizagem para avançarem no processo pedagógico.

Obviamente que não se trata simplesmente de transferir a responsabilidade pela avaliação bem sucedida aos docentes, sabendo que as condições concretas pouco colaboram para o desenvolvimento de práticas avaliativas formativas. Entretanto, é necessário que saibamos que as mudanças são gradativas e morosas e que a postura avaliativa da escola pode apresentar sinais de ruptura, que poderão se transformar em mudanças futuras, se a escola desenvolver o seu trabalho considerando o discente como sujeito principal e se a classe do professorado apresentar sinais de resistência a essa educação impositiva e pouca contribuidora que tem sido, historicamente, oferecida.

No caso da escola Tucano e, conseqüentemente, da professora Gardênia, percebemos a inexistência de diálogo e envolvimento entre os sujeitos que ali se encontram, no sentido de se discutirem coletivamente os desafios e as possíveis mudanças no interior desta escola. As ações dos profissionais poderiam se tornar objeto de discussão/debate acerca do modo como os docentes têm ensinado e no modo como os alunos têm aprendido. Nesse caso, poderiam desenvolver um processo, por exemplo, a partir da avaliação institucional reconhecendo a função que essa escola de periferia exerce no corpo da sociedade; na autoavaliação dos profissionais, e, ainda, nas possibilidades de se desenvolver um trabalho pedagógico direcionado às aprendizagens. Esse processo de discussão – que é também de enfrentamento e desvelamento da realidade vivida – certamente, forneceria elementos para compreensão e reflexão da educação ofertada.

Defendemos que a avaliação desenvolvida com uma outra “feição” (SORDI; LUDKE, 2009), fundamentada em princípios éticos de igualdade de oportunidades a todos, reveste-se de uma grande importância no trabalho pedagógico ao fomentar situações de aprendizagem que levam o indivíduo a estabelecer as pertinentes conexões entre aquilo que está sendo ensinado e vivido. Ensinar nessa perspectiva representa promover ações pedagógicas planejadas intencionalmente para ajudar os discentes a superarem seus limites/suas dificuldades e, ao mesmo tempo, é comprometer-se com um ensino que perpassa por aspectos relevantes de nosso cotidiano, como: o político, o econômico e o social. Essas descrições simbolizam o que entendemos por ensino contextualizado e politizado, por aprendizagem significativa e por avaliação com vistas a promover as aprendizagens discentes.

Diante de tudo o que foi discutido e apresentado nesta pesquisa, percebemos que há muito ainda a ser feito até, um dia, quem sabe, alcançarmos um projeto social e educacional desenvolvido e direcionado à efetiva igualdade de aprendizagem a todos, principalmente dos menos favorecidos que, diariamente, têm tido seus direitos mínimos negados. Considerando os fatos, encerramos o presente trabalho tomando emprestada uma frase de Clarice Lispector, que descreve com clareza aquilo que podemos continuar realizando neste momento histórico, que é denunciar os problemas ocorridos nos interiores das escolas e clamar pelas mudanças. Ela diz: “Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas... continuarei a escrever”.

## REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 107-142, jul. 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p. 47-50.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB**. 2011a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Perfil do município**. 2011b. Disponível em: <<http://perfildomunicipio.caged.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.  
CALDEIRA, Tereza. **A política dos outros**: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DALBEN, Ângela I. L.de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 13-42. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, Braga, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira; Prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, 2002a.

FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 12, n. 39, p. 263-285, 1991.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 16, n. 3 (48), p. 111-144, set./dez. 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002b.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, L. C. (Org.). **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, L. C. (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacyr. **Avaliação dialógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOOGLE EARTH. 2010. Disponível em: < <http://www.google.com/earth/index.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

GOOGLE EARTH. 2011. Disponível em: < <http://www.google.com/earth/index.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara M. Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

IBGE. Cidades@. 2000. Disponível em <[www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=317020](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=317020)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Epu, 1986.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. Trad. José Arthur Gianotti e Edgar Malagodi. In: GIANOTTI, J. A. (Org.). **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 103-125. (Coleção Os pensadores).

MINAS GERAIS. Polícia Militar. 9. Região. Centro de Operações Militares. **9º Batalhão de Polícia Militar**: dados estatísticos. Criminalidade por bairro. Uberlândia, 2011.

MINAYO. Maria Cecília de Souza (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PALLONE, Simone. Diferenciando subúrbio de periferia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 11, jun. 2005.

RIBEIRO, Cláudio O.; MENEZES, Roberto G. Políticas públicas, pobreza e desigualdade no Brasil: apontamentos a partir do enfoque analítico de Amartya Sen. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 42-55, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Moradia nas cidades grandes**. São Paulo: Contexto 1988.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 43-59, jun. 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Guia da escola cidadã, v. 2).

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra Livre**, São Paulo, n. 5, p. 8-18, 1988.

SILVA, Maria Ozanira da S. e. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Katálisis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 77-152.

SORDI, Mara Regina L. de. Recuperação da nota, do conteúdo, do conhecimento, do aluno, do homem? Escolhas que fazem a diferença. **EDUC@ção**: Revista Pedagógica, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 3, p. 21-29, jan./dez. 2005.

SORDI, Mara R. L. de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

TAVOLUCCI, Leonor Maria; FONSECA, Maria de Lourdes Pereira. Avaliação das condições de vida no setor sudeste de Uberlândia-MG. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p.1-31, 2007.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Escolas Municipais do Ensino Fundamental da Zona Urbana**. Uberlândia, 2010a. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Regimentos escolares**. Uberlândia, 2007.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Habitação. **Programa Tchau Aluguel**. Uberlândia, 2011.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Mapas georreferenciados de Uberlândia**. Uberlândia, 2010b. Disponível em: <<http://udigis.prodaub.com.br/udigis/>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. Diretoria de Pesquisa Integrada. Núcleo de Pesquisa, Estatística e Banco de Dados. **Setor Sul**. Uberlândia, 2009. Disponível em: <[file:///D:/Users/Outras%20Pessoas/%C3%81rea%20de%20Trabalho/mestrado/Populacao\\_2009\\_Setor\\_Sul.pdf](file:///D:/Users/Outras%20Pessoas/%C3%81rea%20de%20Trabalho/mestrado/Populacao_2009_Setor_Sul.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2010.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano e Meio Ambiente. Diretoria de Planejamento Integrado. **Bairros integrados**. Uberlândia, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Centro de Estudos, Educação & Sociedade. **Carta de Campinas**. Campinas, SP, 16 ago. 2011. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br/CartadeCampinas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/CartadeCampinas.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente. **Revistas Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 8, p. 109-129, 1993.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

**APÊNDICE – Questionário de pesquisa**



**Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

Este questionário destina-se a coletar informações sobre as práticas avaliativas formativas exercidas em sala de aula, nos anos iniciais da Educação Básica. As responsáveis pelo desenvolvimento desta pesquisa são: Cláudia Rodrigues de Camargo Martins, mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFU e a Prof<sup>a</sup>. Olenir Maria Mendes, orientadora do projeto. Gentileza responder as questões abaixo. Caso haja dúvidas, favor contactar pelo fone: 8812-7054.

<p>1- Formação acadêmica:</p> <p><input type="checkbox"/> magistério</p> <p><input type="checkbox"/> graduação</p> <p><input type="checkbox"/> especialização em:</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> doutorado</p> <p><input type="checkbox"/> outros:</p>	<p>2- Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> feminino</p> <p><input type="checkbox"/> masculino</p>	<p>3- Idade:</p> <p><input type="checkbox"/> até 25</p> <p><input type="checkbox"/> entre 25 e 30</p> <p><input type="checkbox"/> entre 30 e 35</p> <p><input type="checkbox"/> entre 35 e 40</p> <p><input type="checkbox"/> entre 40 e 45</p> <p><input type="checkbox"/> entre 40 e 45</p> <p><input type="checkbox"/> entre 45 e 50</p> <p><input type="checkbox"/> entre 50 e 55</p> <p><input type="checkbox"/> entre 55 e 60</p> <p><input type="checkbox"/> entre 60 e 65</p>
<p>4- Tempo de atuação docente:</p> <p><input type="checkbox"/> até 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 5 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 10 a 15 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 15 a 20 anos</p> <p><input type="checkbox"/> acima de 20 anos</p>	<p>5- É morador(a) do bairro onde trabalha?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não – Bairro:</p> <p>_____</p>	<p>6- Estado civil:</p> <p><input type="checkbox"/> solteiro/a</p> <p><input type="checkbox"/> casado/a</p> <p><input type="checkbox"/> viúvo/a</p> <p><input type="checkbox"/> separado/a</p> <p><input type="checkbox"/> divorciado/a</p>
<p>7- Situação funcional:</p> <p><input type="checkbox"/> efetivo</p> <p><input type="checkbox"/> contratado</p>	<p>8- Regime de trabalho:</p> <p><input type="checkbox"/> 40 horas – 2 cargos</p> <p><input type="checkbox"/> 20 horas</p>	<p>9- Atua em qual série/ano</p> <p><input type="checkbox"/> 1º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 2º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 3º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 4º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 5º ano</p>
<p>10- Para você qual(is) aspecto(s) de sua prática pedagógica contribui(em) para a formação de seus alunos? Enumere por ordem de importância.</p> <p><input type="checkbox"/> planejamento da aula</p> <p><input type="checkbox"/> conteúdo da disciplina</p> <p><input type="checkbox"/> metodologia utilizada</p> <p><input type="checkbox"/> avaliações que realiza</p> <p><input type="checkbox"/> relacionamento professor/aluno</p>		

11- Em sua prática docente, quais são os três instrumentos mais utilizados no processo de avaliar a aprendizagem dos alunos? Enumere por ordem de importância.

- prova bimestral
- testes e exames mensais
- tarefas diárias em sala
- tarefas de casa
- comportamento/participação
- portfólio
- outros: \_\_\_\_\_

12- Assinale a(s) opção(ões) que melhor expressa(m) sua opinião a partir da seguinte frase:

**Escola de periferia é:**

- campo de conflito entre professores e alunos.
- lugar de transformação social.
- espaço destinado unicamente ao ensino e a aprendizagem.
- outros: \_\_\_\_\_

13- Descreva detalhadamente sua prática avaliativa comumente vivenciada em sala de aula:

---

---

---

---

---

---

---

---

14- Em uma escola, um professor planeja suas atividades considerando o planejamento anual específico daquele ano/série. Após ensinar determinados conteúdos e aplicar algumas atividades esse professor observa que alguns alunos apresentam dificuldades no entendimento dos conceitos trabalhados. Assim mesmo, o professor prossegue seu trabalho por considerar que o problema se encontra nos alunos. O que fazer diante dessa situação? Dê sua opinião sobre esta prática.

---

---

---

---

---

---

---

---

