

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
CAMPINAS**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANDRÉIA PEREIRA ALMEIDA DE SOUSA NEVES**

**AVALIAÇÃO E ENSINO MÉDIO: O CASO DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE ITUPEVA**

**CAMPINAS**

**2009**

ANDRÉIA PEREIRA ALMEIDA DE SOUSA NEVES

**AVALIAÇÃO E ENSINO MÉDIO: O CASO DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE ITUPEVA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Doraci Alves Lopes

**PUC-CAMPINAS**

**2009**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.01  
N518a

Neves, Andréia Pereira Almeida de Sousa.  
Avaliação e ensino médio: o caso de uma escola pública de  
Itupeva / Andréia Pereira Almeida de Sousa Neves . - Campinas:  
PUC-Campinas, 2009.  
139p.

Orientadora: Doraci Alves Lopes.  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-  
Graduação em Educação.  
Inclui anexos e bibliografia.

1. Escolas públicas. 2. Ensino médio - Avaliação. 3. Ensino  
fundamental - Avaliação. 4. Avaliação educacional. 5. Escolas pú-  
blicas - Itupeva (SP). I. Lopes, Doraci Alves. II. Pontifícia Univer-  
sidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e So-  
ciais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22<sup>a</sup>.ed.CDD – t371.01

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Autor: NEVES, Andréia Pereira Almeida de Sousa**

**Título: Avaliação e Ensino Médio: o caso de uma escola pública de Itupeva**

**Orientadora: Doraci Alves Lopes**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 09/12/2009

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Doraci Alves Lopes**

---

**Profª Drª Olinda Maria Noronha**

---

**Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva**

Dedico esta dissertação a toda “rapaziada” que nesses quinze anos  
fez parte da minha vida,

### **Acredito na Rapaziada**

Gonzaguinha (1980)

“Eu acredito é na rapaziada  
Que segue em frente e segura o rojão  
Eu ponho fé é na fé da moçada  
Que não foge da fera e enfrenta o leão  
Eu vou à luta com essa juventude  
Que não corre da raia a troco de nada  
Eu vou no bloco dessa mocidade  
Que não tá na saudade e constrói  
A manhã desejada  
Aquele que sabe que é negro  
o coro da gente  
E segura a batida da vida o ano inteiro  
Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro  
E apesar dos pesares ainda se orgulha de ser brasileiro  
(...)  
E sacode a poeira suada da luta e faz a brincadeira  
Pois o resto é besteira  
E nós estamos pelaí...  
Eu acredito é na rapaziada”

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido e filhas, que tantas vezes viram-me distante nas leituras e estudos e souberam respeitar os necessários momentos de concentração, mesmo querendo que estivesse mais presente para partilhar e dividir os seus dias.

Aos meus pais, irmãs e irmãos, que não cobraram minha presença, mesmo em situações delicadas ao longo desta jornada e sei que, embora com saudades, orgulham-se de meu sucesso.

Aos meus sogros, sem cuja ajuda as disciplinas não poderiam ter sido cursadas, e esta dissertação não teria sido realizada. Obrigada por pegarem as crianças na escola sempre que precisei, por serem sempre tão solícitos, obrigada.

Aos professores de Mestrado e, em particular, à minha orientadora, Profa. Dra. Doraci Alves Lopes, que, com sabedoria, paciência e dedicação, apresentaram as trilhas para a concretização deste trabalho.

Aos Profs. Drs. Olinda Maria Noronha, Maria Sílvia P.M.L. da Rocha e Itamar Mendes da Silva por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa contribuindo com suas sugestões para o aprimoramento da pesquisa.

À “família Anchieta”, direção, coordenadoras, secretária e funcionários da EE Padre José de Anchieta, que abriram as portas da escola e de seus corações para as minhas indagações e inquietações.

## RESUMO

NEVES, A.P.A.S. *Avaliação e Ensino Médio: o caso de uma escola de Itupeva*. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

A pesquisa teve como objetivo investigar a realidade de uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, no município de Itupeva, interior do Estado de São Paulo, com foco nas avaliações aplicadas aos alunos da terceira série do Ensino Médio. O Ensino Médio representa um período importante na educação de jovens, visa à preparação para o mercado de trabalho, ao ensino universitário e à formação do cidadão para a vida em sociedade. Porém tal importância tem sido questionada dadas as condições oferecidas pelas políticas públicas educacionais ao longo da história brasileira. O levantamento e análise das avaliações internas e externas que acontecem anualmente na Escola Estadual Padre José de Anchieta compreenderam um dos principais objetos desta pesquisa para conhecer os sujeitos envolvidos – os alunos de terceira série – nas avaliações da escola, tendo em vista a necessidade de se pensarem esses sujeitos como parte dos agentes capazes de transformá-la. O presente trabalho reflete até que ponto as avaliações são percebidas como relevantes para a Escola. O procedimento metodológico envolveu o levantamento de fontes primárias e a análise do material teórico e documental, bem como o estudo de caso, por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa. Apesar da importância dada à avaliação pela Escola através de um sistema unificado, ela se apresenta centrada na nota, sendo classificatória, focando a promoção do aluno. Da mesma forma, as avaliações externas centralizam-se no desempenho individual do aluno, comprometendo, com seus resultados, a reflexão sobre a qualidade de ensino. Entretanto este tem sido o desafio dessa instituição escolar, o que contribui para se pensar um campo maior de conhecimento, que é a Educação de Ensino Médio público no Brasil.

**Palavras-Chave:** Avaliação. Ensino Médio. Qualidade de Ensino.

## ABSTRACT

NEVES, A.P.A.S. *Avaliation and High School: the case of a public school of Itupeva*. 2009. 139f. Master's Essay in Education, Post - Graduation Program in Education, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

The present work aimed to investigate the reality of a public school for an elementary and a high school, in Itupeva, a small town in Sao Paulo with a focus on tests applied to the high school third graders. High school represents an important period of youth, aims to prepare students for the labor market, for university education and citizens training for life in society. But such importance has been questioned given the conditions offered by public educational policies throughout Brazilian history. The survey and analysis of internal and external evaluations that occur annually in Escola Estadual Padre José de Anchieta understood one of the main objects of this survey to know the individuals involved - third grade students - the ratings of the school, bearing in mind the need to think about these subjects as part of the agents capable of transforming it. This work reflects the extent to which evaluations are perceived as relevant to School. The methodological approach involved the research of primary sources and the analysis of theoretical and documentary material, and the case study through a qualitative and quantitative approach. Despite the importance given to evaluation by the school through a unified system, it has centered on the grade, and qualifying, focusing on the promotion of the student. Similarly, external evaluations are centered on individual student performance, committing to results reflect on the quality of education. However, this has been the challenge of this educational institution, which helps to think a larger field of knowledge, which is the public High School Education in Brazil.

Keywords: Evaluation, High School, Education Quality



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Municípios Limítrofes - Prefeitura Municipal de Itupeva – 2009 .....	65
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Número de alunos no Ensino Médio da EE Pe. José de Anchieta PRODESP – SEE/2009.....	57
<b>Gráfico 2.</b> Número de alunos no Ensino Médio da EE Pe. José de Anchieta em 2009 – por idade. PRODESP – SEE/2009 .....	59
<b>Gráfico 3.</b> Desempenho dos alunos (Atas dos Conselhos Finais).....	68
<b>Gráfico 4.</b> Porcentagem de alunos do Ensino Médio com distorção idade/série.....	70

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Média geral do ENEM 2005 – Município de Itupeva .....	86
<b>Tabela 2.</b> Desempenho dos alunos da EE Padre José de Anchieta - 2007.....	87

## LISTA DE SIGLAS

APM	-	Associação de Pais e Mestres
EE	-	Escola Estadual
EM	-	Ensino Médio
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	-	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE		Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	-	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES	-	Instituições de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB		Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação
Pe	-	Padre
PNAD		Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
SARESP	-	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	-	Secretaria Estadual de Educação
SP	-	São Paulo

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
Rumos do trabalho de campo .....	19
<b>CAPÍTULO I O PROCESSO AVALIATIVO E SUA RELEVÂNCIA TEÓRICA E SOCIAL</b> .....	<b>25</b>
1.1 De quem é a responsabilidade pelos resultados das avaliações? .....	33
<b>CAPÍTULO II - ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE: “O ELO FRÁGIL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”</b> .....	<b>39</b>
2.1 Elementos históricos do Ensino Médio no Brasil.....	39
2.2 O Ensino Médio dentro de uma conjuntura neoliberal .....	44
2.3 O que se discute para o jovem do Ensino Médio .....	54
<b>CAPÍTULO III - A ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA E SUAS AVALIAÇÕES</b> .....	<b>63</b>
3.1 Elementos para uma história do Município .....	63
3.2 Apresentação da Escola .....	67
3.3 História da construção da avaliação interna na escola .....	74
3.4 A avaliação dos alunos sobre a escola .....	78
3.5 As avaliações de larga escala: SARESP e ENEM .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>92</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>96</b>
<b>ANEXO A - Classes Docentes</b> .....	<b>97</b>
<b>ANEXO B - SARESP 2007</b> .....	<b>100</b>
<b>ANEXO C – Plano Gestão Quadrienal 2007/2010</b> .....	<b>105</b>
<b>ANEXO D – Acompanhamento do Rendimento Escolar 2009</b> .....	<b>131</b>
<b>ANEXO E - Questionário de Informações sobre o aluno - 3a série do Ensino Médio</b> .....	<b>133</b>

## INTRODUÇÃO

Compreendemos que a ampla bibliografia acerca de pesquisa em Educação, assim como sobre Metodologia de Pesquisa, ocorre pela preocupação com a disseminação e rapidez do número de trabalhos publicados nas últimas décadas para encontrar novos caminhos para a Escola. Com a apresentação dos rumos do presente trabalho, pretendemos contribuir para a clareza da análise realizada.

A inquietação dos estudiosos com o método é em parte devido à proliferação de trabalhos acadêmicos e da conseqüente diminuição com o rigor da pesquisa, especialmente após a década de 1990. Na verdade, o que se pretende é que a descrição dos passos do trabalho de campo possibilite transparência e compreensão da leitura. André (2007), em *Questões sobre os fins e sobre os Métodos de Pesquisa em Educação*, lembra que o interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido é buscar caminhos para o seu contínuo aprimoramento, pensando na qualidade das pesquisas em educação.

Por conta do aumento da crítica sobre a visão positivista da Educação, que ocorreu a partir da década de 1960, houve um aumento nas produções, mas uma diminuição na qualidade segundo autores consagrados da área, ou uma despreocupação com os critérios mínimos de se fazer pesquisa educacional.

Na visão positivista da Educação, o método privilegia o quantitativo, amparando a pesquisa sempre em critérios mensuráveis e baseados em resultados técnicos.

A descrição dos passos da pesquisa vem da reflexão sobre tal situação e do anseio de dar significado teórico e metodológico ao texto presente. Portanto começaremos por apresentar o objeto de pesquisa.

O trabalho com adolescentes tem representado um desafio e descobertas constantes pelo seu caráter questionador e curioso. Como lembra Groppo (2008), os jovens constituem um grupo heterogêneo, que refletem o seu contexto social. Assim, nosso trabalho docente instiga a reflexão, principalmente,

no ensino público, onde está a maior parte dos estudantes, uma vez que a maior parte dos jovens do Ensino Médio estudam na escola pública.

Compartilhamos com a idéia de André (2007) de que, na base das tendências atuais da pesquisa em Educação, encontra-se uma legítima e dominante preocupação com os problemas do ensino. É também nossa preocupação apresentar com a maior acuidade possível as informações sobre o estudo de caso, a avaliação no Ensino Médio na EE Padre José de Anchieta.

A demanda do Ensino Médio cresceu nas últimas décadas, e a Escola estudada confirma esta tendência, pois eram 331 alunos matriculados em 2006, já no ano de 2007 eram 433 e, em 2008, 431 jovens matriculados no Ensino Médio. Também a taxa de retenção cresceu em 2006, foram 39 alunos retidos (11,8%), em 2007, apenas 19 retidos (4,4%), mas, em 2008, foram 66 alunos reprovados, perfazendo um total de 15,3%. Estão as avaliações sendo satisfatórias para os estudantes da EE Padre José de Anchieta? Qual a relevância dada por essa escola às avaliações aplicadas aos estudantes das terceiras séries do Ensino Médio?

Ao longo dos anos tais indagações cresceram e a vontade de estudar o Ensino Médio e a questão da avaliação para o aluno, a forma que ele compreende o processo a que está sendo submetido, saber se sente excluído desta realidade, passou a ser um desafio. A avaliação escolar, focada primeiramente na avaliação da aprendizagem, sempre representou, por seus números, uma subjetiva comparação e evidência da diferença entre os estudantes. Portanto, com as avaliações, a escola pode aumentar o grau de desigualdade educacional já presente na sociedade e tão combatido nas falas de educadores, segundo Freitas (2002).

A universalização da escola e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, que instituiu o Ensino Médio como parte final da Educação Básica, foram fatores decisivos para a democratização do ensino, pois todos passaram a ter vaga na escola, garantida e amparada pela lei. Concomitante a este processo, de certo modo, ocorreu um comprometimento da qualidade de ensino, apontada por eminentes educadores.

Assim sendo, a proposta de pesquisa é saber por que o desempenho dos alunos é tão baixo nas avaliações da Escola estudada. O que as avaliações realmente estão demonstrando, ou o que não está sendo dito sobre este tema?

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos de avaliações internas e externas por que passam os alunos das terceiras séries do Ensino Médio da EE Pe José de Anchieta, em Itupeva – SP, ressaltando a necessidade do caráter democrático, participativo e emancipatório do processo avaliativo; analisar ainda se as políticas públicas para o Ensino Médio estão sendo satisfatórias.

Esperamos com esta pesquisa contribuir para o debate sobre o Ensino Médio e quiçá para a mudança desta realidade, tendo em conta o contexto da educação pública vigente e as políticas a ela destinadas.

A escola básica do país é marcada por tantas e tão profundas desigualdades, é sempre um problema e um desafio. O desejo de articular uma contra-ofensiva ao recrudescimento das propostas neoliberais para a sociedade levou-nos a investigar a realidade da EE Pe José de Anchieta.

Precisamos abrir um conjunto de possibilidades interpretativas em busca de alternativas por uma escolarização que faça diferença na vida dos jovens que passam pela escola básica brasileira. A avaliação pode ter seu uso como ferramenta democrática para tal objetivo.

O processo avaliativo não é recente e se encontra amplamente enraizado na sociedade moderna, visto que representa um olhar sobre o realizado, assim como uma projeção para o futuro, portanto, a avaliação pode vir a ser uma grande aliada do processo educativo (BELLONI, 2003).

Mas, abordar estes dois temas importantes em conjunto, a avaliação e o Ensino Médio, significa se deparar com uma produção teórica ainda limitada na área da Educação. A análise bibliográfica e documental demonstra até certo ponto a precariedade das políticas públicas para o Ensino Médio, assim como uma dualidade presente neste nível de ensino, a ser desenvolvida adiante.



Diante de tantos contrapontos, Noronha (2005) e Neves (2007) coadunam com o princípio de que a escola será realmente para todos somente quando for um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Mais do que isso, temos que saber ler as medidas que estão sendo propostas, usando um instrumental teórico que nos permita desvelar as reais intenções e as práticas das atuais políticas públicas e armar a resistência.

Todavia, cada vez mais, aumenta a disparidade entre os que detêm o poder e os que têm seus direitos diminuídos. Perpetua-se o princípio dado por uma relação histórica determinada pelo capitalismo, onde a apropriação do conhecimento é condicionada pela posição que os indivíduos ocupam na organização da produção (NORONHA, 2005).

No sistema capitalista a educação passa a ter a finalidade de contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, além de conformar a força de trabalho para uma sociabilidade neoliberal, uma vez que vem sendo formulada e incentivada para os países em desenvolvimento, pelos organismos internacionais, a partir dos anos de 1990 (NEVES, 2007).

Relacionar a política neoliberal às políticas para o ensino público, mais concretamente ao ensino público brasileiro, é um dos focos desta dissertação. Houve algum avanço para o Ensino Médio dentro da LDB nº 9394 de 1996, embora a dualidade entre o ensino geral e profissionalizante continuasse a persistir. Para Saviani (2003), ainda há uma grande dificuldade de se definir o lugar e o papel do Ensino Médio no conjunto do sistema de ensino.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (lei nº 10.172/2001) (BRASIL, 2001), sancionado pelo Congresso Nacional, foram determinadas metas para a educação no Brasil. Com duração de dez anos, essas metas deveriam garantir a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais e a ampliação do atendimento na Educação Infantil (com o Ensino Fundamental de nove anos), no Ensino Médio e no Superior. Uma das mais

importantes metas no que tange ao Ensino Médio foi a garantia do acesso a ele para todos que concluíssem o Ensino Fundamental, a partir do ano de sua promulgação.

Porém dados de 2005 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística (IBGE) indicam que, do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), apenas 25% (cerca de 4 milhões de jovens) encontravam-se matriculados no Ensino Médio (CAFARDO; IWASSO; PARAGUASSU, 2008).

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais 2004 (IBGE), entre 1993 e 2003 aumentou de 40,7% para 60,9% o número de adolescentes entre 15 e 17 anos de idade que tinham o estudo como atividade exclusiva. Entretanto, nas faixas etárias seguintes, a vantagem de somente estudar ainda é uma realidade para poucos. Assim, 30,4% dos jovens entre 18 e 19 anos de idade e 11,7% entre os que têm entre 20 e 24 anos apenas estudam (CAFARDO; IWASSO; PARAGUASSU, 2008).

Com isso, mais da metade dos jovens entre 15 e 24 anos ocupavam um posto no mercado de trabalho em 2003. A pesquisa do IBGE, segundo Cafardo, Iwasso & Paraguassu (2008), revela também que o rendimento das famílias tem grande influência no acesso e permanência das crianças e jovens na escola. Nas famílias mais pobres, apenas 9,9% das crianças com até 3 anos de idade frequentavam creches, em 2006.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), cerca de 970 mil habitantes não possuem acesso ao Ensino Médio, porque 46 municípios não possuem escolas desse tipo no país. Anos após terem garantido a universalização do Ensino Fundamental, os governos federal, estaduais e municipais ainda não conseguiram avançar e assegurar o acesso da população brasileira ao Ensino Médio público brasileiro, que se tornou o principal gargalo da Educação no país. De acordo com o estudo, havia, em 2007, 136.903 escolas de Ensino Fundamental municipais, estaduais e federais no país e apenas 1.874 de Ensino Médio (CONCEIÇÃO, 2009).

Dos 51,16 milhões de alunos matriculados em todos os níveis de ensino, com exceção do universitário, 31,4 milhões estudavam no Ensino Fundamental e apenas 8,2 milhões estudavam no Ensino Médio, no ano de 2007. Em outra pesquisa, o IPEA já apontava que apenas a metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos freqüenta o Ensino Médio na idade adequada (CONCEIÇÃO, 2009).

Se a legislação nacional determina um aumento da escolaridade para a população com a extensão do Ensino Médio como parte da educação básica, o que acontece para haver tão poucos jovens nesse nível de ensino? Pensar nesse fato como um desafio a ser superado e refletir sobre as avaliações que ocorrem dentro de uma instituição escolar é necessário, pois as mesmas podem trazer respostas para o fato de que apenas 45% dos jovens em idade escolar estejam cursando o Ensino Médio. Entretanto, se os objetivos das avaliações não forem discutidos no coletivo da Escola, corre-se o risco de perder o interesse e até mesmo sua importância, já que servirão apenas como resposta mecânica de resultados às exigências oficiais de governo.

Como dissemos anteriormente, pesquisar sobre a Avaliação no Ensino Médio não é uma tarefa fácil, uma vez que existem poucos estudos relacionando esses campos de conhecimento. Porém o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, quando apresentam suas respectivas avaliações de larga escala, o ENEM e o SARESP, despertam a atenção para este nível de ensino. O perigo está em pensar que estas políticas públicas do SARESP e do ENEM, por si só, dão conta de contemplar a totalidade da realidade do Ensino Médio.

A análise da Educação Básica e dos sistemas de avaliação do nosso país contribuirá para a contextualização das características do Ensino Médio que serão apresentadas com base também no estudo da EE Padre José de Anchieta, do município de Itupeva.

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro, *O Processo Avaliativo e sua Relevância Teórica e Social*, busca demonstrar a importância da avaliação educacional através de vários autores, como Worthen,

Sanders e Fitzpatrick (2004) e Belloni (2003) que discutem a Avaliação de Programas e de Políticas Públicas. Na abordagem histórica da avaliação educacional, recorreremos aos estudos de Saul (2001) para a compreensão da crítica da avaliação meramente mensurável, tecnicista, com finalidade de controle. Noronha (2005), Freitas (2007) e Saviani (2003) discutem o processo avaliativo a partir de uma visão histórico-crítica da Educação brasileira.

O segundo capítulo contempla o Ensino Médio e a Juventude da Escola estudada, para poder repensar as avaliações presentes na EE Pe. José de Anchieta, em Itupeva, considerando o perfil sócioeconômico dos estudantes e a relação deste grupo com uma contextualização mais ampla da juventude brasileira. Sendo um dos objetivos específicos do trabalho perceber se as políticas públicas estão sendo satisfatórias para esse nível de ensino, trazemos à discussão Kuenzer (2001) e Cury (2002). Noronha (2000) e Saviani (2003).

A categoria Juventude emerge da necessidade de situar o leitor quanto às políticas para os jovens do Ensino Médio. É nesse sentido que apresentamos para a discussão sobre juventude Esteves (2005), Garcia (2003), Groppo (2008) e Nakano & Almeida (2007). As fontes documentais da escola em estudo, onde constam as fichas individuais dos alunos e os questionários socioeconômicos aplicados nas provas do SARESP de 2007 e 2008 serviram para formar o perfil dos jovens dessa escola.

No terceiro capítulo, intitulado *A Escola Estadual Padre José de Anchieta e suas Avaliações*, apresentamos a dinâmica do processo avaliativo interno e as avaliações de larga escala, externas, aplicadas aos alunos da última série do Ensino Médio, como o SARESP e o ENEM.

Na consideração da estrutura de uma instituição escolar como grupo social, Cândido (1970) reflete que cada instituição, mesmo que subordinada a órgãos governamentais externos, possui grupos internos responsáveis por uma série de acontecimentos específicos, consequência das relações sociais que as tornam tão peculiares.

O título *Avaliação e Ensino Médio: o caso de uma escola pública de Itupeva* demonstra que a categoria avaliação transpassa o trabalho todo, pois

consideramos as avaliações internas da Escola, as avaliações externas e a relevância do processo avaliativo do ponto de vista do referencial teórico. Cortei mais uma frase aqui

O trabalho de pesquisa na escola permitiu presenciar problemas como, por exemplo, as críticas dos alunos quanto às avaliações. Ao analisá-las, pretendemos levantar questões junto ao leitor, a partir de certos fenômenos educacionais presentes na instituição em estudo e no seu contexto histórico, para que possa (o leitor, singular) pensar em sugestões para a melhoria da qualidade de ensino do Ensino Médio.

### **Rumos do trabalho de campo**

A opção por tomar como objeto de pesquisa a EE Padre José de Anchieta advém do fato de trabalhar na referida escola. O exercício da docência no Ensino Médio, onde sou professora há quatorze anos, na rede estadual de São Paulo, motivou-me na busca de indagações que acompanham a minha vida profissional desde sempre.

A escolha pelos alunos das terceiras séries do Ensino Médio se deu pela possibilidade de conhecer os jovens através das avaliações internas e externas e sua realidade sócio econômica.

A princípio, preocupei-me em solicitar o apoio da diretora e do corpo administrativo, coordenadoras e vice-diretor para o trabalho de campo na Escola. Evidentemente o seu consentimento facilitou a pesquisa. Imediatamente as portas da Escola foram abertas e, com muita paciência e cordialidade, presenciaram meu entrar e sair inúmeras vezes da secretaria, de suas salas e da escola. O mesmo posso dizer quanto aos funcionários, principalmente da secretaria, que foram unânimes em dispor de seus tempos para fornecer documentos, atas, ofícios, circulares e do que mais pudesse precisar na coleta de documentos referentes à avaliação no Ensino Médio.

Campos & Cury (1997), ao analisarem as fontes primárias, refletem que o saber não pode mais ser encarado como depósito enciclopédico, já que não ocupa um ponto fixo, sendo mais uma força circulante que atua não só nas relações entre professor e aluno, mas também na relação dos objetos com suas fontes. Assim, as fontes primárias são, na investigação e na pesquisa, consideradas a matriz explicativa do objeto em estudo, fazendo circular os significados aparentemente estabelecidos ou legítimos. As fontes não se restringem a documentos, segundo os autores, sobretudo os impressos. Elas podem envolver uma infinidade de objetos, que se transformam em várias memórias recuperáveis em mais de um lugar. Por exemplo, pode-se ler a memória da escola nas fontes escritas pelos que primeiro registraram seu desenvolvimento. Mas se dá também na leitura dos livros didáticos adotados, no material didático, nas fotos, nos símbolos, que possibilitam a interpretação tanto da visão social como da individual.

No trabalho com as fontes há também a visão do pesquisador, que precisa suspender as lembranças estratificadas, fruto da estrutura presente na escola e fazer circular as que foram selecionadas para o esquecimento. Possibilitar a circulação através de fontes coletadas do que não foi dito é uma importante tarefa do pesquisador.

Portanto, das visitas feitas à secretaria da escola, descobrimos (com a ajuda da secretária, que trabalha há dezoito anos na EE Pe. José de Anchieta) que, diariamente, os funcionários desse departamento passam por uma rotina de preencher as fichas de frequência e fichas para aposentadoria de professores; atestados de tempo de serviço a fim de quinquênios para o encaminhamento à Diretoria de Ensino; receber o público e efetuar matrículas; entregar e receber solicitação de históricos escolares, transferências de escola ou de sala de aula; acompanhar os ofícios, as circulares e documentos que chegam da Diretoria de Ensino de Jundiaí para a escola, além de organizar mensalmente os demonstrativos de pagamento de cada funcionário da escola. No arquivo morto, depositado em uma pequena sala no fundo do corredor onde estão as salas de aula, ficam os prontuários e fichas de professores (exonerados, ou afastados) e de alunos e os diários oficiais do Estado de São Paulo, recebidos diariamente.

Além dos documentos existentes na secretaria, existem muitas outras pastas, como por exemplo, o termo de visita da supervisora, o livro de ocorrências relativas aos professores, as fichas disciplinares dos alunos. Tais documentos encontram-se mais sob a responsabilidade da diretora e vice-diretor.

Na busca por documentos com o termo avaliação, ou seus sinônimos, outro importante documento da escola observado foi o Estatuto da Associação de Pais e Mestres (APM), que delibera o Conselho da APM com um livro de atas das reuniões e livro de atas do Conselho fiscal. A Associação de Pais e Mestres é uma entidade dentro da escola com a função de reger os recursos, que podem ser obtidos através de contribuições facultativas dos membros da associação, bem como de outras fontes, tais como doações e saldos provenientes de festas e campanhas. A composição do quadro associativo é de pais de alunos, alunos maiores de 18 anos, diretores, professores, secretários e demais funcionários do estabelecimento de ensino, podendo dele também fazerem parte os pais de ex-alunos, os ex-alunos e demais membros da comunidade, desde que aceitos ou convidados pelo Conselho Deliberativo.

A análise dos documentos da Escola Estadual Pe. José de Anchieta evidenciaram que o principal deles quanto à presença da categoria Avaliação no Ensino Médio é o Plano de Gestão da Escola, onde consta o Projeto Político Pedagógico. Tal Plano foi elaborado em 2007 e é quadrienal, devendo ser reformulado no ano de 2010, com a ajuda de todos os membros da comunidade escolar. É como se nele estivesse resumida toda dinâmica da escola. Sua formulação foi redigida pelo corpo administrativo, mas houve a participação de funcionários, professores, pais, alunos, conforme é exigido na avaliação institucional para a consecução do Plano Quadrienal da Escola. Porém a categoria avaliação é também encontrada:

- Nos diários de classe e série de cada professor.
- Nas fichas bimestrais de aproveitamento preenchidas pelos professores coordenadores responsáveis por uma classe, e que são mostradas aos pais, alunos e supervisão sempre que necessário.

- Nos planos de curso que são bimestrais, onde constam os conteúdos, os objetivos específicos, o número de aulas, as competências e habilidades que o professor espera que o aluno alcance, as orientações didáticas e metodológicas, também a avaliação diagnóstica, a avaliação com instrumentos e critérios e o processo de recuperação.

- No boletim do aluno, recebido pela Diretoria de Ensino a cada bimestre.

- No histórico escolar, recebido pelo aluno ao término do curso fundamental e/ou médio, também aparece o resultado do seu aprendizado representado por notas que variam de zero a dez, conforme o regimento interno da escola.

- Nas reuniões sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), que acontecem regularmente duas vezes por ano na escola.

- Nos encontros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que se realizam semanalmente, com duração de duas horas, fora do horário de aulas dos docentes. Reúnem-se as coordenadoras, uma responsável pelo Ensino Fundamental e a outra responsável pelo Ensino Médio, os professores e a diretora e, nesses encontros, frequentemente, não em toda semana, são colocados em pauta assuntos relacionados à avaliação. Por exemplo, num dos encontros, na pauta da reunião, é entregue uma planilha com o rendimento dos alunos no segundo bimestre de 2009, por disciplina.

Assim sendo, a metodologia da pesquisa está organizada em fontes documentais diversas, além da EE Padre José de Anchieta, da Prefeitura Municipal de Itupeva, temos as do Estado de São Paulo e do governo federal.

No processo de escolha de uma pesquisa, Minayo (1998) assinala que é importante vincular o pensamento à ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. O procedimento metodológico envolve a análise do



material teórico e documental, bem como o estudo de caso, por meio de uma abordagem qualitativa, da avaliação no Ensino Médio da referida escola.

A escolha pelo estudo de caso ocorreu pelo anseio de desvendar as avaliações como elementos para uma melhoria da qualidade de ensino. Porém, como lembram Ludke e André (1986), o estudo de caso apresenta como característica a questão de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.

Cabe acrescentar que o estudo de caso considera o contexto social da escola em estudo, de forma que a análise dos dados é feita mediante as características da região e da história dessa escola, entre outros fatores, como o perfil de seus alunos da terceira série do Ensino Médio.

Ainda buscamos retratar a realidade da EE Pe. José de Anchieta através de uma variedade de fontes de informação, como recomendam Ludke & André (1986). Recorrer a fontes bibliográficas relacionadas à avaliação no Ensino Médio e às fontes documentais dessa escola e do município de Itupeva foi importante para caracterizar a realidade social pesquisada.

Mas o mais determinante neste estudo é representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social. Neste caso, as possíveis contradições que ocorrem entre as avaliações no Ensino Médio e os órgãos estaduais e federais possibilitam uma aproximação entre o particular, o que acontece na instituição de ensino e o universal, ou seja, as políticas públicas do Governo.

Podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE & ANDRE, 1986, p.23).

No processo de escolha do objeto ou problema da pesquisa, Severino (2007) observa a exigência do compromisso do conhecimento com a relevância social, assim a pesquisa tem obrigação de privilegiar temáticas socialmente importantes, como conhecer os alunos do Ensino Médio a partir da avaliação educacional, seja da escola ou externa.

Segundo Minayo (1994), as pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivações, valores e crenças, os quais não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois respondem a noções muito particulares. Entretanto os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa, como é o caso de estudos sobre a Avaliação.

Compreendemos a análise crítica das avaliações escolares da EE Pe José de Anchieta como sendo de interesse social e importante para o desenvolvimento do conhecimento e de uma discussão mais ampla da avaliação e da qualidade do Ensino Médio.

A seguir, apresentamos o primeiro capítulo “O Processo Avaliativo e sua relevância Teórica e Social”, cujo objetivo é apresentar a avaliação educacional, sua importância para a qualidade do ensino e discutir as abordagens avaliativas com especialistas da área.

# CAPÍTULO I

## PROCESSO AVALIATIVO E SUA RELEVÂNCIA TEÓRICA E SOCIAL

O presente capítulo procura mostrar o referencial teórico do trabalho no que diz respeito ao processo avaliativo como forma de facilitar a compreensão da dissertação de mestrado. Assim posto, o referencial teórico dialogará com os estudiosos em Avaliação.

Visto ser o objetivo geral do trabalho a análise dos processos de avaliações por que passam os alunos da terceira série do Ensino Médio da EE Pe. José de Anchieta, é que elegemos para tal discussão pesquisadores como Belloni (2003), Freitas (2007), Noronha (2005), Saul (2001) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Em mais de um momento ao longo do texto, será lembrado que tais estudiosos convergem no pensamento da avaliação como instrumento para a melhoria da qualidade de ensino, ressaltando a necessidade do caráter democrático, participativo e emancipatório do processo avaliativo.

Lembrando que não há neutralidade nem no processo de escrita de uma pesquisa nem no processo avaliatório, explicamos que a escolha por esses autores parte do objetivo de analisar as avaliações da Escola, não problematizando apenas a avaliação de aprendizagem, focada no rendimento do aluno. Isaura Belloni (2003), assim como Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) trazem subsídios para uma melhor reflexão sobre o contexto do processo avaliativo na Escola Estadual Padre José de Anchieta, apresentando a sua trajetória histórica e exemplificando as diferentes práticas de avaliação. Belloni (2003), em *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*, e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), em *Avaliação de Programas*, abordam a avaliação de

políticas, o que colabora na análise das avaliações dentro da instituição de ensino em estudo.

Já Noronha (2005), em *O Público e o Privado: teorias e configurações nas práticas educativas*, discute a avaliação, articulando-a ao seu contexto histórico social e econômico, o que também favorece a compreensão do processo avaliativo da EE Pe. José de Anchieta, uma vez que se encontra inserido no seu contexto histórico e social.

Belloni (2003), diferencia a avaliação educacional da avaliação institucional, afirmando que avaliação educacional é aquela relacionada à aprendizagem ou à análise de currículos ou programas de ensino e a avaliação institucional se destina à avaliação de políticas, planos ou projetos de instituições.

A compreensão da avaliação como estratégia e solução de problemas e aperfeiçoamento das ações é elemento comum entre avaliação educacional e avaliação de políticas e de instituições (BELLONI, 2003, p.19).

O objetivo em questão é apresentar a avaliação educacional, sua importância para a qualidade do ensino e discutir as abordagens avaliativas com especialistas da área. A análise dessas discussões tem por intuito refletir sobre a sua relevância e proporcionar uma melhor compreensão das avaliações por que passam os alunos da EE Padre José de Anchieta.

A avaliação pode ser um processo sistemático de análise de uma atividade, que consegue, de forma contextualizada, compreender todas as suas dimensões e implicações, a fim de seu aperfeiçoamento. Portanto, em sua reflexão sobre avaliação de políticas públicas educacionais, Belloni (2003) compreende a avaliação educacional como uma estratégia para a solução de problemas e aperfeiçoamento das ações. É um objeto de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida, com o fim de identificar, obter e proporcionar dados e informações suficientes para se ajuizar sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um determinado programa.

Quanto à política pública, por ser a ação intencional do Estado junto à sociedade, envolve recursos sociais, logo deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades dos grupos sociais envolvidos, além de abordar os aspectos de eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas (BELLONI, 2003).

Em sua análise sobre a multiplicidade da avaliação, Belloni (2003) apresenta que, dependendo do momento em que se realiza o processo, a avaliação pode ser diagnóstica, quando realizada antes da ação. Na escola em estudo, esse tipo de avaliação ocorre no começo do ano, a fim de levantar o que os alunos aprenderam nos anos anteriores ou se atingiram os pré-requisitos necessários para cursar a série em que se encontram; processual, quando desenvolvida durante o processo de implementação da ação avaliada, como é o caso das avaliações bimestrais, que ocorrem durante o ano letivo na Escola; ou global, quando se realiza no final da implementação. A aplicação do SARESP e do ENEM podem ser exemplos desta última, centralizadas no desempenho final do aluno para verificar o que aprenderam.

A avaliação deve ser analisada de forma contextualizada, deve estar enraizada no contexto histórico, social, político e econômico do objeto.

Saul (2001), ao focalizar a avaliação de currículo, traz um histórico da avaliação educacional e cria um novo paradigma para a mesma. A ênfase desse tipo de avaliação provém do seu caráter democrático, coletivo e emancipatório, que poderia acontecer no convívio escolar e que talvez seja a chave para a tão desejada qualidade de ensino, segundo a pesquisadora.

A autora aponta, no seu estudo, a trajetória da avaliação educacional através da análise de paradigmas da avaliação da aprendizagem e de currículo que, até meados dos anos de 1960, era o único enfoque existente sobre o assunto.

Na análise histórica do campo da avaliação na década de 1960, lembra que os procedimentos avaliativos incluíam testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, para o rendimento dos alunos. A avaliação possuía um caráter tecnicista e mensurável. Procedimentos avaliativos que ainda hoje não foram

superados. Essa noção simplista, inflexível e limitada da avaliação como sinônimo de medida, levava a um plano secundário o processo de ensino-aprendizado, o que posteriormente será fortemente criticada pelos estudiosos da educação, a partir da década de setenta e oitenta no Brasil.

A avaliação como prática cotidiana inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia de ações e experiências, envolvendo sentimentos e pode ser verbalizada ou não. Já a avaliação educacional é sistemática, baseada em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, que variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos, podendo perfeitamente continuar servindo aos propósitos de controle (SAUL, 2001).

O receio em relação à avaliação tem origem numa visão positivista, que, por décadas, envolveu esta atividade. O pensamento positivista tem como principal característica a previsibilidade, onde se instauram as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. A tecnologia da avaliação toma um caráter de destaque, e a necessidade de se criarem testes é muito valorizada.

Nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, surgiram os testes, padronizados, para medir o rendimento dos alunos. A influência desta cultura estadunidense chegou ao Brasil e mais intensamente no tocante à avaliação de aprendizagem.

Nos Estados Unidos, a partir de 1960, começa uma preocupação pelo desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes. Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação qualitativa, na qual nem a educação, nem a avaliação podem ser compreendidas como processos tecnicistas desligadas de valores. As mesmas não podem visar unicamente a comparar, de modo asséptico, resultados conseguidos com objetivos pré-estabelecidos, observáveis e quantificáveis.

A tentativa de se quebrar esse circuito e de se progredir rumo às propostas de avaliação numa abordagem qualitativa começou a ser evidenciada no Brasil, timidamente, a partir de 1978. Em 1980 e 1981, na revista *Educação e*

*Avaliação*, autores brasileiros criticam a abordagem quantitativa e apresentam alternativas qualitativas para a avaliação educacional.

A proliferação de trabalhos nessa vertente dependerá de uma mudança nas crenças dos avaliadores, de uma disposição de criar um paradigma alternativo, com todos os compromissos que ele envolve, bem como enfrentar, com competência, dificuldades para adentrar em campo apenas inicialmente explorado. (SAUL, 2001, p.43).

A autora propõe uma nova abordagem para avaliação, a emancipatória, que surge como uma alternativa às marcas autoritárias da avaliação nos paradigmas clássicos.

São pressupostos teóricos para a avaliação democrática e emancipatória a crítica institucional, criação coletiva e pesquisa participante.

Esse tipo de estudo apresenta como princípios metodológicos: autenticidade e compromisso, antidogmatismo, ritmo e equilíbrio de ação-reflexão e técnicas dialogais. Em decorrência dessa concepção, segundo a autora, o avaliador deveria abandonar a tradicional arrogância, adotar a humildade dos que realmente querem aprender e descobrir; romper com a assimetria das relações sociais geralmente impostas entre o avaliador e o avaliado; incorporar pessoas das bases sociais como indivíduos ativos e pensantes nos esforços de pesquisa.

O paradigma da avaliação emancipatória tem um caráter transformador, contribuindo para que a pessoa envolvida no processo escreva a sua própria história e gere suas próprias alternativas de ação. Os conceitos básicos envolvidos são emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

Porém chegar à avaliação emancipatória não é uma possibilidade fácil, embora bastante almejada pelos educadores. Quando se pensou na EE Pe. José de Anchieta para uma avaliação unificada, e essa decisão partiu de uma discussão entre a parte administrativa e os professores durante o ano de 2005, buscava-se um sistema de avaliação coerente, democrático e transformador. A

discussão sobre os resultados desse tipo de avaliação ou de outros, por vezes, vai além dos objetivos propostos.

Noronha (2005), em seu texto *O Público e o Privado: teorias e configurações nas práticas educativas*, argumenta que, no mundo capitalista em que vivemos, as contradições e conflitos fazem parte da vida moderna já que provêm das diferenças de classes, das disputas de interesses entre os que dominam o poder e os dominados. Ter a compreensão da complexidade do processo de acumulação e auto-expansão do capital, que, ao mesmo tempo, é conservador e é também transformador, ajuda a articular a realidade vigente com os processos avaliativos, podendo ora serem usados para a reprodução, ora como transformação. Cabe ao grupo escolar fazer a sua escolha.

Quando visto do lado dos que detêm o poder, e que se interessam pela manutenção do sistema e pela sua reprodução através da educação e do uso da avaliação para respaldar com os resultados a sua ideologia, o lado conservador da sociedade de classes se sobressai. O lado transformador surge da possibilidade de romper com o sistema consolidado por parte dos que não fazem parte da estrutura preestabelecida da sociedade, onde segundo a visão marxista, não detêm o processo de produção ou o acúmulo de capital.

No entanto, com o surgimento do capitalismo e da propriedade privada dos meios de produção, esse processo de monopolização e de controle dos bens significativos passa a acentuar-se e a ganhar um conteúdo particular que é o da exploração, o da acumulação e o do controle do estoque de bens - entre eles o conhecimento - nas mãos de uma minoria. Os conflitos e as lutas por partilhar os bens produzidos historicamente pelo conjunto dos homens passa a ser uma constante na história da humanidade, estendendo-se até a atual forma histórica do capitalismo globalizado pós-fordista (NORONHA, 2005, p.146).

É dessa forma que as forças dominantes do capitalismo convertem o princípio educativo - dentro dele a avaliação - inicialmente pensado como forma de favorecer as camadas mais necessitadas da sociedade, através do conhecimento, em mecanismo de exploração e de manutenção da ignorância das massas populares.



A compreensão desta metodologia dialética, de contradições e conflitos presentes na escola pública, responsável pela luta de classes proveniente das forças econômicas e das relações entre trabalho e capital historicamente estabelecidas e causas da profunda desigualdade social e escolar, deve ser de todos os envolvidos na educação e com a avaliação. A saída está no desafio de superar o estabelecido, mas usufruindo do contexto presente, do qual não se pode fugir, pelo contrário, conhecê-lo bem, com uma postura crítica, para que mais breve possível possam ser alcançadas as mudanças emergenciais e necessárias (NORONHA, 2005).

Para o presente estudo, as abordagens relativas à avaliação educacional no decorrer do capítulo não se restringem a um campo particular de ensino, como o de aprendizagem ou o de currículo, servindo de possibilidades para reflexões em diferentes campos de estudo.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) definem avaliação de programas educacionais ou sociais como uma intervenção planejada e constante que procura chegar a alguns resultados específicos em resposta a um problema. Os interessados seriam o grupo ou indivíduos a quem se destina o programa, ou envolvidos no programa. Elucidam que toda abordagem avaliativa traz consigo pressupostos intrínsecos.

Para a discussão dos programas sociais, é importante levar em consideração diferentes fatores como a estrutura interna da escola, forças externas como a legislação oficial do governo para a educação, ou a compreensão de que o programa pode sofrer mudança ao longo do processo, por uma redução de recursos que havia sido previamente destinado, por exemplo.

Os autores trazem a avaliação como um processo de identificação e coleta de informações para ajudar na tomada de decisões, ou como juízo profissional, onde a qualidade do programa depende do parecer de um especialista. A avaliação também serviria como comparação entre os dados de desempenho e os objetivos especificados, podendo também ser utilizada como pesquisa experimental controlada sobre programas educacionais ou sociais.

Outra discussão em torno da avaliação é quanto ao método a ser utilizado, se o qualitativo ou o quantitativo. No método quantitativo, os autores comentam que prevalece o objetivismo, em que se supõe que as informações da avaliação devem ser “cientificamente objetivas”, com uso de técnicas de coleta e análise dos dados que dêem resultados reproduzíveis e verificáveis por outras pessoas. Esse tipo de método perdurou por décadas dentro das ciências sociais e educacionais, ao menos até a década de 1980, até ser contestado por inúmeros pesquisadores em razão de que seus resultados classificatórios levavam a uma homogeneização que não é real no meio social. Na avaliação qualitativa, há o emprego de vários métodos de coleta, principalmente observações de participantes e entrevistas.

Essa controvérsia é resultado, em parte, da forma como ambas as metodologias se desenvolveram durante os últimos cinquenta anos. No final dos anos 50 e 60, a predominância metodológica para a avaliação era a abordagem experimental. A elegância e a precisão do método experimental levaram a maioria dos avaliadores de programa a vê-lo como ideal. Os métodos qualitativos e naturalistas conquistaram uma aceitação maior na década de 1970. Os avaliadores passam a usar cada vez mais as formas subjetivas do saber (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p.116).

A rapidez com que as técnicas qualitativas conquistaram a simpatia das pessoas fica evidente a partir de 1992, quando o número de avaliadores com interesse temático avaliativo cresceu consideravelmente. Na verdade, a maioria dos pesquisadores começou a entender que as abordagens qualitativas e naturalistas têm padrões metodológicos e rigor que são diferentes, e não ausentes. Os avaliadores contemporâneos vêem os métodos quantitativos e qualitativos como abordagens compatíveis e complementares da avaliação de programas educacionais, sociais ou empresariais.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) afirmam que a avaliação não é uma disciplina tradicional, e sim uma transdisciplina que, necessariamente, utiliza muitas áreas tradicionais de estudo e, por isso, os avaliadores não podem se fixar num único paradigma de investigação. Porém os avaliadores usam poucos

paradigmas alternativos que podem ser mais relevantes para os problemas de avaliação que estão enfrentando. A variedade crescente de perspectivas metodológicas que estão conquistando legitimidade na avaliação de programas enriquece a perspectiva de um campo ainda jovem demais para optar por um único paradigma ideal de avaliação.

O avaliador precisa conhecer cada um dos contextos onde ocorre a avaliação e adaptá-la para que esta tenha êxito no sentido de satisfazer as necessidades de cada um dos públicos-alvo. Assim, são passos para avaliação, primeiramente, estabelecer o objeto a ser estudado, determinar o indivíduo ou grupo de indivíduos e a análise de seu contexto social bem definido e claro.

Após esse estudo preliminar, os objetivos devem ser definidos. A avaliação como um processo de observação e análise sempre leva a um replanejamento e aperfeiçoamento do programa, para, com a participação e ciência do grupo avaliado, analisar o alcance dos objetivos propostos.

Para esta pesquisa, a escolha foi uma abordagem qualitativa de estudo de caso de uma escola de Itupeva, interior de São Paulo, quanto às avaliações que ocorrem no Ensino Médio e será apresentada no próximo capítulo.

### **1.1 De quem é a responsabilidade pelos resultados das avaliações?**

Saviani (2003), em sua obra *A Nova lei da Educação; LDB - Trajetórias, Limites e Perspectivas* reflete que um sistema nacional de educação que seja abrangente e universalizado foi uma grande conquista da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996, para garantir a plena escolaridade da população. Entretanto melhorar-se a escolaridade da população convém à elite econômica, em face às mudanças de exigência da mão-de-obra atual. Universalizar-se o Ensino Médio no intuito de formar seres humanos plenamente desenvolvidos converge para esse fim.

O estabelecimento de metas e parâmetros nacionais para educação permite a compreensão histórica da atenção dada à educação pelos governantes. Saviani (2003) recorda que, no decorrer do século XIX, houve uma emergência

dos diversos países do mundo em criar sistemas nacionais de educação para erradicar o analfabetismo e universalizar a instrução popular. Porém o Brasil foi retardando essa iniciativa e acumulou um *déficit* histórico imenso no campo educacional. Só nos anos 30, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” é que começou a existir uma sistematização de lei para a educação. Na constituição de 1934, pela primeira vez, constou um sistema nacional para a organização da educação.

Freitas (2007), em uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais, questiona a política liberal para educação imposta desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e com continuidade no de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010). Baseada em avaliações externas, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), centraliza o resultado no desempenho dos alunos e traz uma *responsabilização* da escola quanto aos índices atingidos. Dessa forma, o governo possibilita que a sociedade possa cobrar maior eficiência, o que poderá resultar na qualidade da educação, mas que pode ser entendida em muitas direções diferentes. O questionamento do autor não se refere à qualidade de ensino, que deve ser buscada constantemente por todos os setores da sociedade, mas à maneira como será feita essa cobrança. Está somente nas mãos dos gestores poderem melhorar o ensino? O bom índice da escola é mérito do diretor que é organizado, ou das crianças que foram esforçadas, ou dos professores esforçados? Por essa lógica, apontam-se os culpados e se conquista a esperada qualidade do ensino?

Por exemplo, o projeto político pedagógico, presente no Plano de Gestão da escola em estudo, apresenta ordenadamente as diretrizes e metodologias para tornar os alunos independentes, criativos, com iniciativa própria etc. Toma essa escola a responsabilidade e, assim, a qualidade de um aprendizado significativo fica garantido.

Parece-nos que esse projeto político pedagógico foi elaborado mais para satisfazer às exigências da Secretaria Estadual de Educação do que para atender particularmente o aluno. Consideramos o envolvimento do corpo administrativo na sua elaboração e a tentativa de trazer à participação o grupo escolar, porém o empenho maior mostrou-se na entrega de sua conclusão.

Freitas (2007) sugere uma “qualidade negociada”, fruto da avaliação institucional, onde o próprio município ou organismos regionalizados envolvessem todos os seus atores para negociar patamares adequados de aprimoramento da educação. A avaliação institucional contaria com o coletivo da escola para localizar os seus problemas e buscar melhorias para a mesma. Esse tipo de avaliação seria o elo entre as avaliações de larga escala, externas e a escola.

O autor responsabiliza os liberais dos governos das últimas décadas pelas injustiças presentes na educação, mais precisamente quanto à falta da qualidade de ensino, tornando-se conivente com a idéia de *responsabilização*, com o uso dos resultados dos índices de avaliações externas, que aponta o nível de desempenho do aluno, responsabiliza o diretor, os professores, a comunidade pelos fracassos presentes na escola. O argumento utilizado é a necessidade de prestar contas diante da comunidade e dos pais, a fim de que cada um *cumpra* com a sua responsabilidade para a melhoria da qualidade do ensino.

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal.

Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc. (...) A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos pólos; a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a privatização. Para a escola todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer” (FREITAS, 2007, p.975).

Concordamos com sua análise quando afirma que o passo inicial, portanto, é mudar a concepção de avaliação, passando de uma visão de *responsabilização individualizada* para uma *visão coletiva* de participação e envolvimento local na vida da escola. Sugere a implantação da avaliação institucional na escola, com uma avaliação periódica dos professores, do município, retirando do Estado o controle a partir da interpretação por resultados de avaliações aplicadas em larga escala, para legitimar seus próprios princípios liberais.

Com a avaliação institucional, o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre elas e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público. Mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.

Os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem trabalhar articuladamente e segundo suas áreas de abrangência, para que assim se consiga a tão sonhada e distante qualidade de ensino. Não se trata de condenar as avaliações externas, mas de criticar o seu uso para responsabilizar individualmente a escola e criar a “meritocratização” na educação.

Freitas (2007) é um crítico das políticas neoliberais e aponta que a batalha pela educação e pela equidade não é uma tarefa simples, nem única, e não pode ser travada sem o apoio de amplos movimentos sociais emancipatórios que questionem radicalmente as bases das relações de exploração vigentes. A escola é para todos e que todos tenham não só acesso a ela, mas também qualidade de ensino. Na década de 1990, começa a preocupação com a qualidade da escola, uma vez que se constata a carência de mão-de-obra qualificada para as empresas, ou seja, a educação é entendida quase que exclusivamente para servir ao mercado econômico.

De maneira interessante, reflete que a repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não é uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos sociais e econômicos.

O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo (se é que ele está em jogo) da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação humana, com a preocupação em formar um cidadão crítico capaz de discernir por suas escolhas e reivindicar por melhores condições de vida. Esta é a visão de qualidade que informam as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de avaliação (SAEB, ENEM,

SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo essa visão, a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos, modelo amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial. Para Freitas (2007), a preocupação com os gastos não é errada, mas, na educação, só essa visão não basta.

A escola será realmente para todos somente quando for um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Mais do que nunca temos que saber ler as medidas que estão sendo propostas, usando um instrumental teórico que nos permita desvelar as reais intenções e as práticas das atuais políticas públicas e armar a resistência.

Na escola, os professores são os responsáveis por avaliar, e é importante que façam parte do planejamento dessas avaliações, discutindo em conjunto, construindo e reconstruindo estratégias para sua melhoria, a fim de trazerem possibilidades para a transformação da realidade.

A universalização do ensino, cada vez mais presente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, que coloca como condição a obrigatoriedade de todos os alunos na escola, não consegue combater, no capitalismo, o grau de desigualdade das classes sociais, o que perpassa o âmbito educacional.

Entretanto, em todas as iniciativas de políticas educacionais sempre houve um empenho em se reduzirem custos, encargos e investimentos públicos. Como reflexão, ressaltamos que, na escola, os professores são os responsáveis por avaliar, e é importante que façam parte do planejamento dessas avaliações, discutindo em conjunto, construindo e reconstruindo estratégias para sua melhoria, a fim de trazerem possibilidades para a superação das dificuldades e transformação da realidade.

Compreendendo a presente pesquisa como um ponto numa trajetória, não estando acabada (LUDKE, ANDRE, 1986), apresentamos a seguir o segundo

capítulo, relativo à juventude e o Ensino Médio, na tentativa de tecer as categorias avaliação no Ensino Médio, Juventude e Escola.



## CAPÍTULO II

### ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE: “O ELO FRÁGIL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”<sup>1</sup>

Discutir sobre juventude e Ensino Médio para poder repensar as avaliações presentes na escola em estudo, considerando o perfil socioeconômico dos estudantes e a relação deste grupo com a contextualização brasileira, é o objetivo do presente capítulo.

Na discussão sobre o Ensino Médio, o texto dialogará com Kuenzer (2001) e Cury (2002) a fim de mostrar a legislação vigente para o Ensino Médio, etapa final da educação básica de caráter obrigatório a partir da LDB de 1996.

Uma breve discussão do histórico do Ensino Médio apresentada por Kuenzer (2002) e Silva (1994) contribui para elucidar a atual situação educacional desse nível de ensino dentro da Educação Básica. Saviani (2003) e Cury (2002) ressaltam que as mudanças que vêm ocorrendo na educação, principalmente após a Constituição de 1988, não constituíram ainda avanços significativos para o Ensino Médio, embora esboquem perspectivas futuras de melhoras.

#### 2.1 Elementos históricos do Ensino Médio no Brasil

Kuenzer (2002) analisa que a ambiguidade de tal nível de ensino que, ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, é um dos grandes problemas do Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> TAKAHASHI, F. “Ensino Médio é o elo frágil da educação, diz ministro” em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br> > Acesso em: 25 maio 2008

Inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribuiu o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. (...) não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2002, p.26).

O mesmo raciocínio apresenta Silva (1994), ao afirmar que a concepção e a natureza do Ensino Médio, em diferentes momentos históricos, foram definidas priorizando as estruturas econômicas e os anseios da elite.

A nomenclatura Ensino Médio designa o grau, no processo educativo, subsequente ao Ensino Fundamental e que antecede ao Ensino Superior. Assim é que a Educação Básica, na LDB nº 9394 de 1996, é formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O Ensino Médio no Brasil inicia-se com as famílias economicamente favorecidas do Império que contratavam preceptores e/ou colocavam os filhos do sexo masculino em colégios que possuíam o ensino secundário.

Após a criação das Universidades, houve a necessidade da criação de um ensino que viesse a preparar para o nível superior e, como verificação de aprendizado, surgem os exames preparatórios. Porém a descontinuidade administrativa, a precariedade de recursos financeiros provinciais e o não reconhecimento das aprovações conferidas pelos liceus faziam com que as reformas para esse nível de ensino ficassem somente no papel.

E nos primeiros anos de República, entrelaçavam-se velhos e novos problemas que demandavam decisões políticas. Velhos, eram aqueles relacionados ao assustador índice de analfabetismo, à escassez de recursos financeiros, ao número insuficiente de escolas e a precariedade da formação de professores habilitados ou não. Já os novos, relacionavam-se com a crença generalizada de que a educação escolar era responsável pelo atraso e por todos os males que afligiam o país (SILVA, 1994, p.54).

Na década de sessenta, reforçou-se a dualidade para o Ensino Médio, quando se estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases Nº 4.024/61, dividindo o curso colegial em duas opções: Clássico ou Científico. Estava consolidada a dualidade, de um lado um ensino propedêutico e restrito às elites e, de outro, um ensino técnico, de formação de mão-de-obra para as funções manuais, com poucas chances de continuidade em nível superior (SILVA, 1994).

Assim, Kuenzer (2002) apresenta que a essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas.

Em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade (KUENZER, 2002, p.32).

Kuenzer (2002) reflete que o novo discurso refere-se a um novo tipo de trabalhador, cuja oferta de qualidade de ensino científico-tecnológica ainda deixa a desejar, mesmo após a Constituição Federal instituir a educação para todos e a LDB/96 afirmar a obrigatoriedade da educação básica, que inclui o Ensino Médio como direito de todos.

Ao assumir que o ensino médio refere-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas aos seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente e, em consequência, pauperizados cultural e socialmente (KUENZER, 2002, p.43).

Saviani (2003) analisa que a elaboração da nova lei da educação, a LDB nº 9394 de 1996, estava em sintonia com a orientação política dominante da

época em que foi elaborada e que vem sendo adotada pelos governos em termos gerais, e especificamente, no campo educacional. Continuando, afirma que o Ministério da Educação optou por uma legislação mais genérica, parecendo assim ser mais fácil viabilizá-la politicamente.

Daí a opção por uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado Mínimo”, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.

[...] o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais (SAVIANI, 2003, p.200).

Sobre a Constituição Federal de 1988, Cury (2002) reflete que, embora estabeleça a educação para todos, tal legislação mostra-se plural, uma vez que transfere aos Estados e Municípios obrigações que deveriam ser da União. Não se trata de negar o papel determinante da União, inclusive com a instauração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a partir da lei nº 9.424 de 1996, quase concomitante à LDB nº 9493 de 1996. Esse fundo trouxe recursos aos Estados e Municípios, mas perpetuou a descentralização do caráter educacional, ficando a União com a função controladora dos processos educativos.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) substituiu o FUNDEF, que vigorou de 1997 a 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020 (BRASIL, 2009). Porém o aumento da demanda pelo Ensino Médio, as novas exigências de funcionários qualificados para o mercado de trabalho e a dificuldade em satisfazê-las mostram que a oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica se dá para um número cada vez menor de jovens.

Completamente fora das possibilidades da produção e do consumo, e em decorrência, do direito à educação e formação profissional de qualidade, uma grande massa de excluídos cresce a cada dia, como resultado do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação. No

limite, a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade, em outro modo de produção, em que todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos. (KUENZER, 2002, p.32).

A desigualdade socioeconômica faz com que haja problemas na escola e que não são só da escola. Dessa forma, embora o Ensino Médio tenha sido o nível de ensino que apresentou maior índice de expansão na década de 1980, o índice de escolarização líquida, considerando a população de 15 a 19 anos, ainda não ultrapassava 25% em 2002.

Em uma sociedade plural, econômica, geográfica e culturalmente diferenciada, não cabe construir soluções únicas, totalizantes, conclusivas, aplicáveis a todas as realidades, ao gosto da tradição burocratizante e centralizadora que assumiram as políticas públicas no Brasil ao longo de sua história. Nesse sentido, não há soluções simples para problemas complexos, particularmente no que se refere ao Ensino Médio (KUENZER, 2002, p.13).

Embora o Ensino Médio público no Brasil tenha a função de referendar a inclusão dos excluídos, Cury corrobora que, em 2002, de 35 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental, apenas 9 milhões estavam no Ensino Médio, sendo que apenas 1,8 milhão concluíram essa etapa de ensino.

Em atendimento a essa demanda maior da sociedade, composta por classes sociais menos favorecidas, o Ministério da Educação (BRASIL, 2009) sugeriu uma proposta para o Ensino Médio Integrado ao profissionalizante e, a partir de 2004, todos os estudantes concluintes do Ensino Fundamental deveriam ter suas vagas garantidas para ingresso no Ensino Médio.

Contudo, mesmo presente na legislação, Kuenzer (2002) argumenta que as escolas de Ensino Médio foram se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do Ensino Fundamental, assim, poucos são os estabelecimentos de ensino planejados para a educação dos adolescentes.

Acreditamos ser pertinente um olhar crítico quanto às políticas públicas oferecidas para a educação. Ter consciência e conhecimento das políticas educacionais ajuda a compreensão da realidade e quiçá a sua transformação. Por tal fato que a seguir, apresentamos o Ensino Médio dentro de uma conjuntura neoliberal e os jovens inseridos nesse contexto educacional, sem a pretensão de esgotar tão vasto assunto.

## **2.2 O Ensino Médio dentro de uma conjuntura neoliberal**

Luiz Carlos de Freitas, em *A Internalização da Exclusão* (2002a), reflete que as políticas públicas criam um processo de dissimulação dos atos de exclusão do sistema (evasão e repetência), que, do ponto de vista político e social são convertidos em atos do próprio sujeito (o aluno). Um processo de autoexclusão a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência e expectativas de classe e do esforço pessoal dentro do sistema escolar, como se o único responsável fosse o estudante.

O sistema capitalista prevê que, ao se precarizarem as condições de trabalho, cada vez mais, ao intensificar o processo de exploração, proporciona tensões sociais que precisam ser monitoradas e amenizadas para não comprometer o próprio processo de acumulação de capital. A educação tem um lugar e papel entre as condições de facilitadores da reprodução do capital.

Neste capítulo, abrimos uma discussão, ainda que preliminar, das políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, entretanto ressaltaremos uma vertente da política pública, a neoliberal, que se estabeleceu no Brasil a partir da década de 1980 e isentou o Estado de sua responsabilidade maior quanto às políticas sociais. Relacionar a política neoliberal às políticas para o ensino público, mais concretamente, ao ensino público brasileiro, é um dos focos do texto em questão.

Ao apresentar seu livro *A nova lei da educação, LDB trajetória, limites e perspectivas*, sobre a LDB nº 9493 de 1996, Saviani (2003), novamente, é lembrado por destacar que o início da discussão da Lei de Diretrizes e Bases para

a educação ocorreu após a Constituição Nacional de 1988, com uma ampla mobilização dos órgãos do governo, como Câmara dos Deputados e Senado Federal, mas também de organizações civis, o que levou a muitas divergências de interesses, todavia tornando a LDB nº 9493 de 1996 mais democrática e plural.

Dessa forma, o autor afirma que houve algum avanço para o Ensino Médio dentro da LDB nº 9493 de 1996, embora a dualidade entre o ensino geral e profissionalizante continuasse a persistir. “Há uma grande dificuldade de se definir o lugar e o papel do ensino médio no conjunto do sistema de ensino” (SAVIANI, 2003, p.60). O progresso ocorreu no sentido de se localizar este grau de ensino na educação politécnica ou tecnológica.

Uma discussão um pouco mais aprimorada sobre Ensino Médio determina pensá-lo em seu contexto histórico. Também, ao nos referirmos a uma escola pública, não há como dissociá-la das políticas educacionais às quais está sujeita.

Posto isso, o estudo neste momento focaliza as políticas públicas atuais, ditas neoliberais, que, ao serem analisadas por Höfling (2001), Chrispino (2005), Noronha (2006) e Neves (2007), explicam a razão da grande desigualdade na escola e como ela e toda a sociedade encontram-se submetidas à economia de mercado.

O Estado, dentro da visão neoliberal, coloca a responsabilidade da condição de vida do cidadão em si próprio, uma vez que, ao oferecer escola para todos, pensa aí existir igualdade de condições.

O materialismo dialético de Marx, lembrado por Noronha (2005) em *O público e o privado na história da educação brasileira*, explica que o capitalismo gerou um processo de acumulação de capital, acarretando a conversão de todas as esferas e relações sociais em mercadoria. Na verdade, a pesquisadora explica que tal acumulação de bens antecede historicamente o capitalismo, mas o seu surgimento contribuiu para acentuar a incorporação nas mãos de uma minoria, não só dos bens materiais, mas inclusive do conhecimento.

Esse sistema difunde a utopia modernizadora e democratizadora de que por meio do acesso de cada indivíduo livre no mercado às informações disponibilizadas pelas novas tecnologias de informação, produz-se automaticamente a socialização dos bens produzidos (NORONHA, 2005, p.146).

Porém é lembrado que o que ocorre é exatamente o contrário. Cada vez mais aumenta a disparidade entre os que detêm o poder e os que têm seus direitos diminuídos. Dessa forma, segundo a autora, perpetua-se o princípio dado por uma relação histórica determinada, onde a apropriação do conhecimento é condicionada pela posição que os indivíduos ocupam na organização da produção.

Höfling (2001) corrobora a crítica às teorias neoliberais que propõem que o Estado divida suas responsabilidades com o setor privado ou as transfira para ele. As políticas governamentais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de se preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social.

Em oposição a essa política governamental, uma administração pública deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. Uma política social onde se adote uma concepção crítica de Estado, considerando a função de atender a sociedade como um todo e não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico. (HÖFLING, 2001).

Faz-se necessário, que na análise das políticas educacionais brasileiras, sejam levadas em conta algumas de suas especificidades de país não produtor de ciência e de tecnologia de ponta, de uma herança escravagista que nutre um autoritarismo crônico nas relações sociais e uma crescente concentração de riqueza e de renda, que mantém e acelera uma profunda desigualdade social (NEVES, 2007, p. 211).



A educação brasileira passa a ter as finalidades de contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, além de conformar a força de trabalho para uma sociabilidade neoliberal, uma vez que vem sendo formulada e incentivada para os países em desenvolvimento, pelos organismos internacionais, a partir dos anos de 1990 (NEVES, 2007).

A escola que temos no começo do século XXI, assim como a educação, na abordagem de Noronha (2006), em *Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação*, possui a trajetória histórica de avaliação relacionada com o liberalismo do século XVIII. A importância dada à avaliação, segundo a autora, ocorre no mundo moderno, a partir do século XVIII. Nesse contexto, surgem dois tipos de pedagogia: a *pedagogia de luta* e a *pedagogia da vitória*. A *pedagogia de luta* surge quando a burguesia com princípios de liberdade, igualdade e justiça vem contestar a autoridade feudal, excludente e opressora. A partir daí surge a crença no papel da educação como fator de mudança social.

Quando a burguesia chega ao poder, altera-se a *pedagogia de luta* pela *pedagogia da vitória*. O Estado burguês, nesse processo, toma para si a tarefa de instruir o povo como forma de se legitimar no poder.

A burguesia passa ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso ou pelo seu sucesso, cabendo a ele superar as dificuldades, uma vez que a instrução é, ao menos supostamente, oferecida a todos. A escola pública vista como construção social e desenvolvida como instituição se vê numa situação de desigualdade econômica e subordinada a uma dominação de classe. (NORONHA, 2006).

A escola não se encontra isolada, ela pertence e reproduz a cultura, os desejos e tradições da sociedade, sobretudo da parcela desta sociedade que detém o poder.

Precisamos observar os fatos históricos, conhecer nossa cultura, como se desenvolveu o processo educacional no Brasil e entender que a burocracia escolar, assim como as políticas públicas para a educação, algumas vezes podem ser entraves para o seu desenvolvimento e prejudicar a sua qualidade. Isso gera desigualdade, agravada pela reprodução das relações de produção que

são as lutas de classes sociais dos que fazem parte da elite que rege as leis de mercado e a grande maioria que se encontra submetida a elas. A partir das políticas vigentes, a educação é vista por sua eficiência e produtividade.

O modo como se organizam a produção e a sociedade no atual contexto histórico, demanda e propõe uma educação de novo tipo, outra pedagogia, outro perfil de formação docente e outras formas de avaliar. A avaliação adquire novas funções, mas continua exercendo seu papel de controle social. (...) O deslocamento da avaliação para os “envolvidos”, defendido pelo pensamento pós-moderno, retoma a tese do individualismo liberal e recoloca também o fracasso ou o sucesso como algo estritamente individual dentro de uma perspectiva que nega quaisquer interesses fundamentais comuns (contra o iluminismo universalista). Cada um se emancipa individualmente e a grande avaliação quem faz já não é somente o sistema de ensino, mas também o mercado (NORONHA, 2006, p.48).

Os processos de avaliação tendem a seguir a lógica vigente para se ter eficiência. É preciso qualificar-se e adquirir competências cognitivas e habilidades flexíveis (vantagens competitivas). É necessário adquirir continuamente os atributos indispensáveis, ou pelo menos os ditos indispensáveis para concorrer a um lugar no mercado. Nesse contexto, o fato de o indivíduo não conseguir emprego não é atribuído à falta de oportunidades, mas ao fato de não preencher os requisitos mínimos para tal, pois ele teve oportunidade para adquirir e não o fez.

Observamos que, na escola em estudo, entre os alunos que cursam a terceira série do Ensino Médio, na análise de suas fichas individuais (2009) e na leitura dos questionários socioeconômicos do SARESP (2007 e 2008), constata-se que quase a metade deles faz ou fez curso de computação. Entretanto a maioria dos analisados (aproximadamente 80% deles) não possui internet em suas residências.

Tentamos ressaltar que é muito difícil a prática educativa e emancipatória, tendo em conta a ambição dos alunos para o mercado de trabalho, pois este se apresenta extremamente exigente e competitivo, priorizando a

competência individual e cobrando do trabalhador uma capacitação permanente, mantendo-o explorado e vigiado.

Vale assinalar, segundo levantamento de Noronha (2006), que termos como “equidade social”, “desregulamentação”, “flexibilização”, “autonomia”, “descentralização” e “privatização” parecem ter sido incorporados pelas agências de Estado tanto nacionais como internacionais, de maneira bastante conveniente, por estarem inseridos em textos como a Constituição Federal de 1988, ou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990.

[...] o Estado neste contexto, abre mão de realizar políticas sociais e os indivíduos precisam, então, passar a comprar os “serviços” de saúde, educacionais, de bem-estar e demais “serviços” que passaram a ocupar o lugar dos direitos sociais conquistados ao longo da trajetória de constituição da identidade social das classes. (NORONHA, 2006, p.52).

O próprio Plano Nacional de Educação (NORONHA, 2006), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, assinala que a política educacional está subordinada a uma política econômica.

Convém lembrar que não é objetivo desta dissertação apenas criticar as políticas educacionais e de avaliação existentes, mas trazer mais uma discussão e reflexão para a situação da qualidade do ensino. A emancipação do homem ou do estudante como cidadão acontecerá quando a ele for oferecida uma formação consistente que lhe sirva para escolher o caminho para transformação de sua atual condição.

No Brasil, as políticas públicas estão presas a interesses de uma minoria, que, em troca de favores, parece cumprir com o seu papel, renegando o caráter social que elas exercem, ou deveriam exercer efetivamente.

Conforme a reflexão de Crispino (2005), em *Binóculo ou luneta: os conceitos de política e ideologia e seus impactos na educação*, a Política Pública deveria surgir da sociedade e retornar a ela, mas, na verdade, está à mercê de uma complexa gama de interesses e se executa para um fim.

Afirma o autor que, infelizmente, estar na política significa estar no poder e, assim, a política torna-se um negócio e não um “círculo virtuoso do poder social”, onde a sociedade deveria ser a origem e o destino.

Os movimentos sociais de acompanhamento e controle são muitas vezes percebidos pelos decisores como movimentos corporativos, que, podem o ser, mas é importante a criação de “sentinelas” que permitam o melhor entendimento do processo e dos resultados dos sistemas educacionais (CHRISPINO, 2005, p.73).

Acrescenta que as “Políticas Públicas são contaminadas por processos ideológicos nem sempre explícitos” (CHRISPINO, 2005, p.74). Assim, estando o mundo capitalista em um processo altamente competitivo, o gasto com a educação decorre de uma exigência de mercado que, para suprir setores especializados e mais produtivos, precisa de mão de obra qualificada. Por sua vez, o investimento torna-se alto e para curto prazo, o que representa uma dificuldade para o governo.

Tal como Noronha (2006), para Chrispino (2005), a ideologia em questão é a de mercado, é a econômica, e, assim,

O discurso neoliberal é o culpado da vez e o processo chamado de globalização é o bode expiatório eleito para justificar todas as decisões que desagradem ou não satisfaçam algumas correntes. Enfim, os parâmetros tanto para Políticas Públicas quanto para Ideologia são difusos e os conceitos são polissêmicos. Isso nos leva a uma situação de insegurança e de desconforto, uma vez que, não tendo parâmetros seguros e definidos, não podemos exercer o direito de conhecer a realidade e o dever de atuar no sentido de modificá-la a fim de que alcance os rumos que acreditamos ser o melhor. O rumo é dado pela maneira com que se lê e interage com o mundo, com a sociedade e com o homem... Isto é essencialmente ideológico e pode estar implícito no processo decisório. Por isso, devemos aprender a diferenciar a intervenção ideológica da intervenção necessária a consecução de direitos. (CHRISPINO, 2005, p.87).

Aos olhos dos cidadãos parece que tais políticas neoliberais se fazem necessárias, sendo aceitável a subordinação dos países em desenvolvimento, como o Brasil, ao financiamento externo da educação (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional). Em consequência, temos o conformismo e a submissão de nossa cultura a interesses exteriores.

Mesmo assim, e talvez por isso, quanto mais se lê sobre políticas públicas com viés neoliberal, mais clara torna-se a compreensão da realidade em que vivemos e a atual situação do ensino público, particularmente do Ensino Médio. Não trazemos uma finalização para o tema, a leitura sobre políticas públicas contribui para uma melhor percepção da realidade vigente e, mais que isso, convida à reflexão e vontade de mudança.

O educador pode oferecer aos seus educandos um leque de leituras, formando indivíduos capazes de entender, de escolher e de se orientar nos caminhos vindouros. Estão os professores aptos a compreender a importância da oferta dessa diversidade de leituras e culturas? Como o educador vê os jovens? Qual a sua responsabilidade? Possui esse educador uma postura crítica quanto ao significado do Ensino Médio para a vida desses estudantes? Posicionar-se quanto a essas questões não é tarefa fácil. Portanto se faz necessária uma análise das propostas para o Ensino Médio, principalmente após a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996, como também se faz pertinente a apresentação das principais características do corpo docente do Ensino Médio da escola em estudo, bem como certas condições de trabalho, reflexo das Políticas Públicas educacionais do país.

A escola possui aproximadamente 1.200 alunos distribuídos nos cursos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, para um total de 49 professores, sendo 23 deles professores do Ensino Médio. Há cinco classes de Ensino Médio pela manhã, e oito no período noturno, perfazendo aproximadamente quatrocentos alunos, mis precisamente 499 estudantes no ano de 2009.

Conforme consulta ao demonstrativo de pagamento referente ao mês de setembro de 2009, um professor da rede estadual do Estado de São Paulo

recebe um salário base de R\$909,32, para vinte aulas semanais. O número máximo de aulas permitidas para atribuição é de trinta e três horas/aula semanais, e o professor, neste caso, receberá mensalmente por 40 horas semanais.

Desde o ano de 2000, os professores recebem um bônus, que contabiliza apenas a assiduidade. A lei complementar nº 10783 de 17/12/2008 assegura, a partir de 2009, uma bonificação por resultados (BR), baseada no desempenho do professor quanto à aprovação e repetência dos alunos e do desempenho do aluno no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Tal bonificação não será incorporada ao salário.

Na análise dos dados gerais da Secretaria de Estado da Educação, departamento de recursos humanos (Espelho da rede estadual de ensino. Fonte: cadastro funcional da educação – vigência agosto/2009), presente no anexo A, o total de docentes em 2008 era de 213.122, sendo 125.203 efetivos e 87.919 não efetivos.

No ano de 2009, dos 23 professores da EE Padre José de Anchieta, onze são professores efetivos (concursados) da rede, sendo que nove já estavam na escola em 2008. Os dados foram retirados dos documentos referentes ao boletim de frequência de cada docente, arquivados na secretaria da escola. Na coleta de dados sobre o corpo docente, observamos que há uma rotatividade de professores, havendo *déficit* dos mesmos ou por estarem em licença saúde (no ano de 2009 foram concedidas dezoito licenças saúde), ou por designação para outros cargos, segundo consta nos boletins de frequência de cada docente.

A LDB nº 9694 de 1996 não especifica o número exato de alunos por turma. Cada rede de ensino organiza as salas de acordo com a sua demanda. Nessa escola há uma média de trinta e sete alunos por turma no Ensino Médio. Conforme publicação do Diário Oficial do Estado de São Paulo (D.O.E.) de 08/9/1994, a sala de aula deve ter um mínimo de um metro quadrado por aluno, de forma que, na escola, pelo espaço físico das salas de aulas, as turmas são numerosas.

Dos 23 docentes do Ensino Médio, 10 possuem outro emprego, e outros três trabalham em outras escolas do Estado, a fim de completar a carga horária máxima de 33 aulas por semana.

As idades dos professores citados oscilam entre 28 e 48 anos de idade, sendo que vinte possuem quarenta anos ou mais. Apenas três deles têm menos de trinta anos. A mesma tendência se percebe quando verificamos o gráfico do contingente docente por faixa etária em agosto de 2009, da Secretaria do Estado da Educação, conforme consta no Anexo A, que mostra que, de um total de 208.705 docentes em agosto de 2009, 86, 21% têm mais de trinta anos de idade. Apenas 9,9% (ou 20.854) dos docentes da rede estadual têm entre 20 e 29 anos.

Qual o grau de atratividade do magistério para os jovens que almejam o ensino superior? Será que há relação entre a idade dos docentes e as condições do exercício da profissão em sala de aula?

A apresentação sumária de algumas características relativas aos professores da unidade educacional pesquisada auxilia na reflexão da sua responsabilidade perante a educação. Fica comprometida a condição de refletir sobre as mudanças da realidade com uma carga de 33 aulas semanais.

Visto dessa forma, as necessidades de atendimento ao Ensino Médio são múltiplas, desde um espaço físico adequado, um planejamento de acordo com as características sociais, culturais e cognitivas dos jovens, professores habilitados e um acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e dos recursos públicos destinados à educação.

Torna-se importante também refletir sobre os sujeitos aos quais se destina a escola. Qual o perfil dos jovens que estão no Ensino Médio? Que escola lhes é oferecida? Essas são algumas das proposições abordadas a seguir.

### 2.3 O que se discute para o jovem do Ensino Médio?

O atual ministro da Educação, Fernando Haddad, classificou o Ensino Médio como “o elo frágil da educação brasileira” (TAKAHASHI, 2008), numa sabatina à Folha de São Paulo, segundo Jornal da Ciência, Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), de 26 de março de 2008. Na sua explanação, afirma que a escola, como está organizada, faz pouca diferença na vida dos alunos, já que os indicadores avaliativos demonstram que a qualidade de ensino vem caindo desde 1995.

Para completar, em todo país, apenas 45% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão no Ensino Médio, a evasão tem aumentado nos últimos anos. Somente no Estado de São Paulo, de 2004 a 2007, houve uma redução de 327 mil estudantes matriculados (CAFARDO; IWASSO; PARAGUASSU, 2008). Os jovens anseiam por uma inserção no mercado de trabalho, considerando a escola como ponte para tal fato, o que dificulta a compreensão da escola como espaço de formação e ensino. A visão que a sociedade e os jovens têm da escola é a de espaço para a solução das contradições nela presentes, mas esse espaço tradicional ainda é burocrático, excludor e nada neutro, deixando de considerar que fatores de conflitos presentes na escola ou no cotidiano podem ser inerentes ao contexto-histórico cultural vivenciado por esses jovens. (CAFARDO; IWASSO; PARAGUASSU, 2008).

Há de se considerar que, quando direcionamos o foco para o jovem da terceira série do Ensino Médio da rede pública de ensino, a maioria encontra-se estudando à noite, uma vez que o período diurno é prioritariamente para o Ensino Fundamental, havendo falta de vagas para alunos do Ensino Médio no período da manhã e também porque muitos deles estão no mercado de trabalho. Dessa forma, falamos de jovens da escola pública, com, no mínimo, dezessete anos, e, muitas vezes, trabalhadores, contribuindo com sua renda para o sustento familiar. Assim, há uma diferença entre o jovem estudante trabalhador e apenas o estudante, porém todos eles representam uma fase da vida construída histórica e socialmente, segundo Garcia (2003).



As condições sociais e familiares contribuem para a importância dada à escola pelos jovens. Para eles, a escola é a maneira de obter um melhor futuro e uma vaga para o mercado de trabalho, porém, geralmente, ela não prepara para isso. Se eles dependem da conclusão do Ensino Médio para a conquista de um emprego compensador, a escola não oferece os instrumentos para que possam sentir-se preparados na futura função.

Para Garcia (2003), os jovens das classes populares almejam o Ensino Médio como forma de preparar para o trabalho, pois se espelham em seus pais, muitas vezes trabalhadores operários e representantes de uma classe social oprimida, porém reprodutora dos parâmetros sociais vigentes. Para as camadas populares, freqüentar o Ensino Médio já significa um investimento, uma vez que as dificuldades do mercado de trabalho estão atreladas à falta de escolarização.

A estrutura de Ensino Médio dual que separava o ensino técnico do ensino propedêutico passa por mudanças com a legislação de 1996, LDB 9394/96, quando o Ensino Médio passa a ter entre suas finalidades a preparação do aluno para o trabalho e a cidadania, seu aprimoramento como pessoa humana (GARCIA, 2003).

Porém essa mudança na lei não foi suficiente para romper com uma estrutura tão arraigada na sociedade, enquanto divisora de classe, consequência do processo capitalista vigente. Na teoria, a lei tenta unificar e universalizar a concepção do Ensino Médio, mas, na prática, a desigualdade social continua por manter a ambiguidade de tal nível de ensino. Tal percepção acarreta um descontentamento da juventude que cursa o Ensino Médio no que se refere à sua formação ou às exigências do mercado de trabalho, conforme lembra Garcia (2003).

Parte do conflito acerca do Ensino Médio e a baixa qualidade provêm também de processos avaliativos para o preenchimento de normas burocráticas dos organismos financeiros e voltados à criação de índices estatísticos favoráveis aos seus interesses, deixando de se pensar nas causas reais que levam a resultados pífios. Em avaliações como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), aplicadas no ano de 2007, numa

consulta ao boletim da escola o resultado também se mostrou muito além do esperado como mostra o anexo B.

O boletim da escola apresenta o desempenho dos alunos participantes quanto aos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática. Os níveis podem ser: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Na Escola, em Língua Portuguesa 39,6% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio ficaram abaixo do básico (alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades), 39,5% estavam no nível básico (onde os alunos demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram), 21,1% apenas encontravam-se no nível adequado. Já em Matemática, para o mesmo ano, 71% dos alunos das últimas séries do Ensino Medo ficaram abaixo do básico, 24,7% demonstraram um nível de proficiência básica e 3,7% o adequado. (www.educacao.sp.gov.br). (ANEXO B)

Neste tempo de incertezas, nenhuma classe social fica preservada de seus efeitos que marcam os jovens com maior profundidade, quanto mais precárias são suas condições de vida, impondo aos que se preocupam com o seu futuro refletirem sobre como impedir que o futuro incerto não se transforme num futuro ameaçador, sombrio (GARCIA, 2003, p. 212).

Esteves (2005), em sua obra *Estar no papel: cartas dos jovens do Ensino Médio*, reflete que considerar a opinião que os alunos possuem sobre a escola pode contribuir com a perspectiva de mudança dentro e fora dela.

Sempre privilegiando o diálogo no espaço escolar como forma de promover a integração e o entendimento entre os alunos e melhorar a participação, o autor defende a reflexão dos depoimentos dos alunos sobre suas necessidades e visões sobre a escola. Nas instituições, onde são dadas condições de produção de conhecimento, o aluno compreende-se como um colaborador da mesma, com uma sensação de pertencimento e busca sua melhoria.

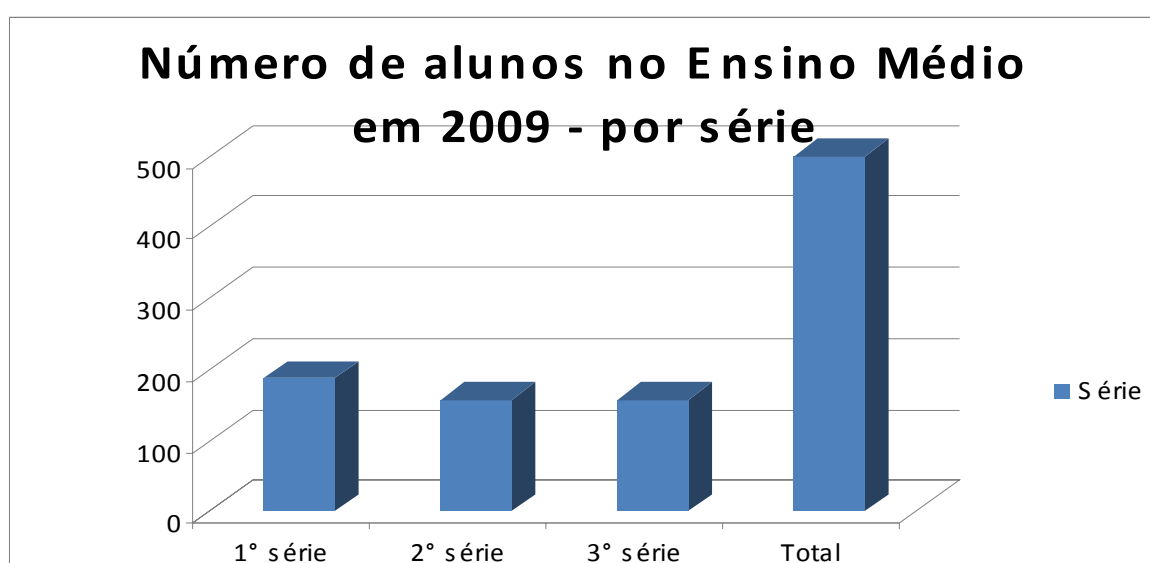
Esteves (2005) lembra que pensar na juventude como categoria homogênea e única é desconsiderar seu caráter diverso tanto em situações de classe, gênero, raça, grupo, entre outras, e que a sua concepção é uma

construção social relacionada com formas de ver o outro inclusive por estereótipos, momentos históricos. Dessa maneira, pode-se dizer que existem vários grupos juvenis com diferentes tipos de facilidades, problemas, conflitos e oportunidades na sociedade.

Além disso, olhar para o jovem brasileiro é pensar numa parcela considerável da população que, embora venha envelhecendo, ainda representa 20% dos brasileiros, nada menos que 34 milhões de pessoas na faixa de 15 a 24 anos de idade, conforme dados extraídos do IBGE, censo demográfico de 2000 (ESTEVES, 2005).

Segundo o IBGE, em 2006, os jovens já eram 27% da população ou 51 milhões de habitantes. Mas 91% dos jovens são pobres – 31% com renda familiar per capita até meio salário mínimo, e 60%, entre meio e dois salários. E eles próprios apontam o trabalho e a educação como suas principais preocupações (ESTEVES, 2005).

Na escola em estudo, o Ensino Médio apresentou um aumento considerável no número de matrículas, passando de 331 alunos matriculados em 2007 para 499 em 2009, como se observa abaixo.



**Gráfico 1.** Número de alunos no Ensino Médio da EE Pe. José de Anchieta PRODESP – SEE/2009.

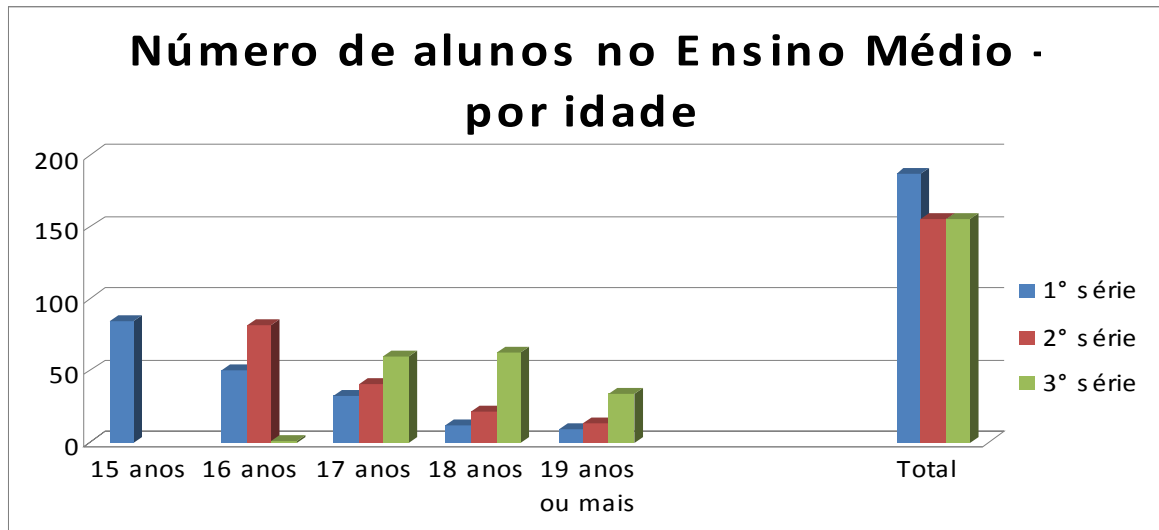
Nakano e Almeida (2007), em seu ensaio sobre juventude, educação e trabalho, ressaltam que somente quando se combinar a universalização da escola básica com a qualidade do ensino, haverá possibilidade de o jovem inserir-se de fato no universo do trabalho. A discussão sobre juventude vai além da concepção aceita até meados do século XX, quando os jovens eram vistos como indivíduos a serem socializados pelos adultos, com a ajuda das instituições escolares no processo de reprodução social.

A tensão que estrutura o mundo da escola se avoluma e se diversifica e é difícil tratar de qualidade da educação sem levar isso em conta. De um lado, jovens podem viver experiências marcadas pela liberdade da convivência nos pequenos grupos, pela possibilidade da autonomia e da crítica como cultura própria da escola; de outro, são constrangidos a escolher e a viver o processo de competição escolar, e devem assumir, eles próprios, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso vivido na escola e fora dela, como se as situações constringente que decorrem da posição que ocupam na estrutura social não interferissem nesse processo. (NAKANO; ALMEIDA, 2007, p.1091).

A citação explicita a importância de uma educação básica de qualidade, pois os jovens não só fazem parte de uma parcela economicamente ativa, como representam grande parte do desemprego nacional por falta de qualificação e escolarização. Apenas 50% dos jovens entre 15 e 19 anos estão na escola, e somente 25% concluem o Ensino Médio (NAKANO; ALMEIDA, 2007). Observa-se, na escola em estudo, que a distorção entre idade e série atinge 60% dos estudantes, o que demonstra que muitos deles foram reprovados em alguma etapa da vida escolar ou pararam de estudar.

Na análise das fichas individuais dos alunos e das respostas dos questionários do SARESP, verificamos que há distribuição quase uniforme no número de meninos e de meninas. Suas idades são variadas, desde 17 e 18 anos (74%) até 19 anos ou mais (26%).

Portanto os dados corroboram com as análises das pesquisas dos autores, conforme a figura a seguir.



**Gráfico 2.** Número de alunos no Ensino Médio da EE Pe. José de Anchieta em 2009 – por idade. PRODESP – SEE/2009.

Quando se ultrapassarem os muros da escola, procurando-se dar conta das tensões que estão dentro dela e se compreender a precária e desigual inserção dos jovens que vêm de fora no mundo do trabalho, num quadro mais abrangente da realidade, adultos e jovens poderão assumir a responsabilidade pelos seus fracassos. A compreensão da seriedade do tema que é a precarização das condições sociais da juventude é uma inquietação presente na nossa trajetória como educadora.

Para Luís Antonio Groppo (2008), a juventude é elemento estruturante das sociedades modernas, considerando a sua contraditória convivência entre o objetivo de normatizar o comportamento e os anseios de autonomia que surgem da condição juvenil. Discorda da concepção de que

A juventude é uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres.

[...] De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou “grupos etários homogêneos”, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude. (GROPPO, 2008, p. 235)

O autor tenta demonstrar que a juventude é uma realidade social, uma criação histórica. Toma como juventude uma categoria social, não uma categoria natural do indivíduo, onde se possa universalizar como o fez a medicina ao falar de puberdade ou a psicologia, ao falar da adolescência. Ao se pensar na juventude como categoria única, homogênea e universal com faixa etária definida, como categoria construída pela sociedade, como tantas outras categorias como por exemplo a urbanização e a industrialização, a sua homogenização levou a uma disparidade e desigualdade no tecido social.

[...] na análise social e histórica, é preciso correlacionar a juventude com outras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de desenvolvimento econômico etc. Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos. (GROPPO, 2008, p. 237).

Esteves (2005) analisa que a maioria desses jovens vive, atualmente, nas áreas urbanas e, cada vez mais, incorpora-se de forma intensa ao mercado de trabalho e de consumo. Essa incorporação tem significado especial quando se considera a relação que se estabelece entre a necessidade de trabalhar e de ter acesso a melhores oportunidades.

Analizamos a escolaridade dos pais dos alunos das terceiras séries dessa escola nos questionários do SARESP, num universo de 55 respostas. Constatamos que 40% estudaram até a 4ª série primária, 25% até o fundamental e 25% estudaram até o Ensino Médio.

Os jovens do último ano do Ensino Médio trabalham, embora 20% deles não estivessem trabalhando no momento da resposta dos questionários, conforme análise das suas fichas individuais do ano de 2008 e 2009.

Apenas uma minoria nunca trabalhou, cerca de 9%. E mesmo os jovens que frequentam o período diurno trabalham fora de seu horário, exercendo as mais diversas funções, como cuidar de crianças, no pequeno comércio do

bairro, em mercados, em empresas ou estudam em cursos técnicos gratuitos oferecidos pelo Estado de São Paulo cujo ingresso ocorre por prova de seleção, ou pagos.

Se, por um lado, o aluno ou jovem possui oportunidades e possibilidades consequentes das facilidades da vida moderna, por outro, carece de qualidade educacional e igualdade de condições como afirma Esteves (2005, p.37):

Estabelece-se uma espécie de defasagem entre educação e as expectativas de realização pessoal e profissional, defasagem essa diretamente relacionada com a inserção no mercado de trabalho, já que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos jovens é a falta de capacitação apropriada às demandas do mercado de trabalho e a pouca experiência em relação aos adultos.

Ainda segundo Esteves (2005), existe, no Brasil, uma cultura dominante de autoritarismo socialmente implantado. Este é consequência de relações sociais rígidas e hierarquizadas, cujo modelo foi levado para todas as instituições, inclusive para a escola. É justamente onde os mecanismos institucionais deveriam funcionar que se encontram as incivildades, provenientes da inabilidade e da impossibilidade de se colocar no lugar do outro. Por isso, a análise de cada instituição é importante. Ela tem que estar preparada para compreender as respectivas condições em que vivem os alunos, criando estratégias de acesso, pertencimento, permanência e qualidade, pautadas no respeito e na inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem, completa o autor.

Pela experiência como docente da EE Padre José de Anchieta, é notável o esforço do quadro administrativo em estimular o aluno a se tornar parte da escola a partir das reuniões pedagógicas direcionadas aos professores. Sempre há a oferta de textos que buscam despertar a responsabilidade do docente na sua prática pedagógica, inclusive, evidentemente, para a prática avaliativa. Entretanto é uma sequência de fatores que faz com que o objetivo

compartilhado por todos, de uma escola com mais qualidade, não aconteça de imediato.

Porém, na comunidade em que se insere a EE Pe. José de Anchieta, os alunos chegam alfabetizados, vindos da rede municipal de Itupeva. As discussões efetivas sobre os resultados do SARESP, referentes ao desempenho dos alunos dessa escola, começaram em 2009. Essas discussões e a reestruturação e expansão para o Ensino Médio, que ocorre desde a LDB nº 9394 de 1996, quando este nível de ensino passa a ter identidade própria, configurando-se como etapa final da educação básica, são fatores percebidos como importantes para a qualidade de ensino.

O terceiro capítulo refere-se à escola e análise das avaliações internas da EE Pe. José de Anchieta, às avaliações externas de larga escala como as do SARESP e do ENEM. Antes, porém, apresentamos o município de Itupeva para melhor situar a peculiaridade da comunidade escolar estudada.



## CAPÍTULO III

### A ESCOLA ESTADUAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA E SUAS AVALIAÇÕES

Este capítulo tem por objetivo apresentar a Escola Estadual Padre José de Anchieta e suas avaliações, a dinâmica do processo avaliativo interno e as avaliações de larga escala, externas aplicadas aos alunos da última série do Ensino Médio, como o SARESP e ENEM. Para a análise das avaliações internas e externas da escola para o Ensino Médio, parece pertinente apresentarmos as características da escola, assim como o local onde se encontra. Como o foco da pesquisa são os alunos da EE Pe. José de Anchieta, apresentamos suas avaliações sobre essa escola. Dessa forma, o leitor terá uma maior compreensão do estudo presente.

#### 3.1 Elementos para uma história do Município

A procura por registros sobre o município de Itupeva e sobre a educação do município nos levou a encontrar na biblioteca da cidade apenas duas revistas políticas e um livro de memórias das famílias tradicionais de Itupeva.

A Revista Política *Itupeva Progresso com Responsabilidade* (2007) caracterizou-se como uma prestação de contas do prefeito Ocimar Polli (PMDB, 2003-2006, 2007-2010) e da sua equipe. Segundo a revista, em 2007, havia no município 4.300 alunos no Ensino Infantil, fundamental, na educação especial e educação de jovens e adultos. Desde 2007 foi implantado o ensino Fundamental de 9 anos na cidade e 100% das escolas já estavam municipalizadas. A mortalidade infantil é baixa, 7,24 crianças em cada mil nascidas, enquanto a

média do Estado de São Paulo é de 10 e do país é de 15,67 óbitos a cada mil crianças nascidas

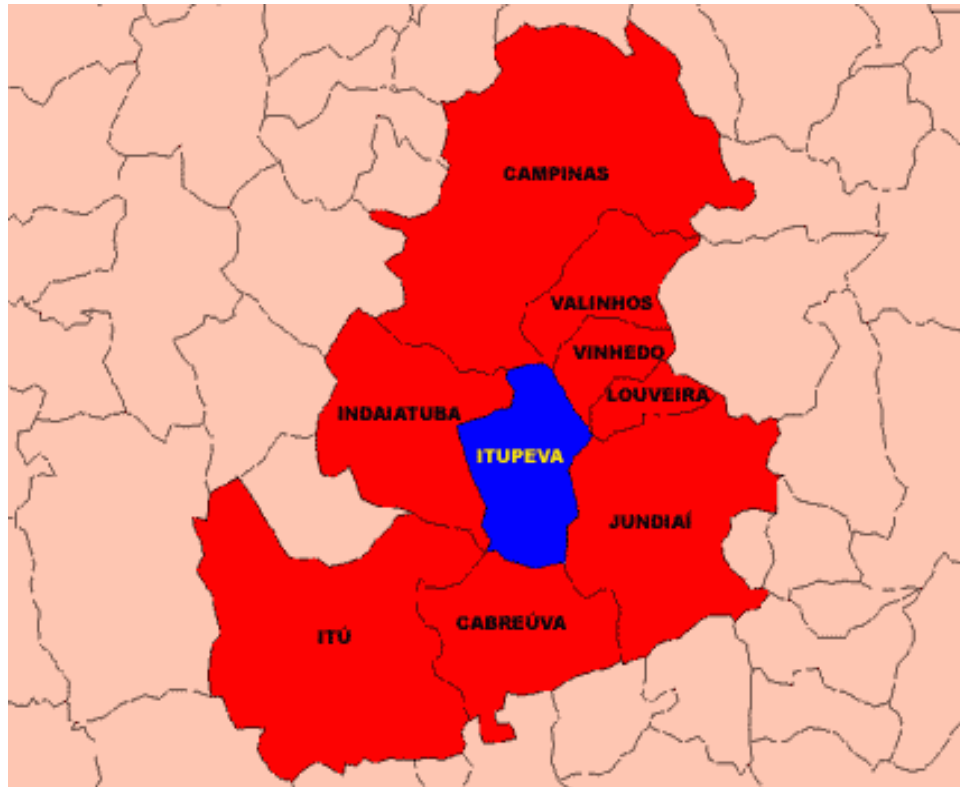
No livro *Memórias de Itupeva: Causos que ficaram na lembrança* (PANSONATO, 2006), Itupeva é um nome indígena que significa na língua tupi “cascata pequena”. A família do Barão de Jundiá, Queiroz Telles, por volta de 1870, era proprietária de quase todas as fazendas da região. Seu filho foi designado presidente da província de São Paulo e, segundo o autor, como a escravidão já estava com os dias contados, houve um incentivo pela imigração de mão de obra européia, já que, na metade do século XIX, São Paulo já era o maior pólo agrícola do país, desenvolvido pelas mãos de escravos, no plantio de café, algodão e cana-de-açúcar. Cada família imigrante foi acomodada em uma casa, e, nas fazendas dos Queiroz Telles, em 1874, iniciam-se as primeiras colônias italianas.

Em uma das idas à Prefeitura Municipal, em 14 de maio de 2008, fui recebida cordialmente pelo Diretor Adjunto da Educação que nos emprestou o livro de Margareth Brandini Park, *Memória, Educação e cidadania: tecendo o cotidiano de creches e pré-escolas em Itupeva – SP* (1996), considerado o maior registro sobre educação da cidade. A obra retrata um projeto realizado em 1995 para o desenvolvimento da proposta educacional do município, a partir dos relatos de autoridades, educadores, pais, alunos, munícipes. O projeto pedagógico idealizado foi o Resgate Histórico e Cultural da cidade de Itupeva, o qual foi retomado nos anos seguintes.

A região na qual se localiza a EE Padre José de Anchieta, originalmente, era constituída de fazendas, cujos proprietários, na sua grande maioria, moravam em Jundiá, Cabreúva, Itu, Campinas e São Paulo. Com a crise do café, após 1929, os imigrantes italianos foram comprando essas terras e, posteriormente, imigrantes japoneses, produtores de uvas e flores. Itupeva cresceu e progrediu, passando a distrito de Jundiá em 1963 e emancipada em 1965 (PARK, 1996).

Abaixo, mapa da localização do município e dos municípios limítrofes (www.itupeva.sp.gov.br, 2009).

#### Localização – municípios limítrofes



**Figura 1.** Municípios Limítrofes - Prefeitura municipal de Itupeva – 2009.

Itupeva é um município que possui uma trajetória muito curta como centro urbano. Surgiu de uma aglomeração de bairros rurais formados por sítiantes descendentes e imigrantes europeus que, tendo trabalhado como colonos nas plantações de café, depois de 1930 adquiriram terras e transformaram-se em pequenos proprietários rurais.

O processo social de fixação dos imigrantes à nova pátria não se dá numa única geração e explicita-se na tarefa de construir uma nova identidade. Essa nova identidade engloba uma somatória de

papéis vividos concomitantemente pelo habitante local: o de ser brasileiro, filho ou neto de imigrante europeu, de cultura urbana, mas também um paulista e como morador de Itupeva, habitante de uma das regiões que mais progrediu no Estado de São Paulo no último século (PARK, 1996, p.86).

Segundo a autora, o século XVII caracteriza-se pela cultura do açúcar. No século XIX, instaura-se o cultivo do café nas fazendas, e assim houve a criação da Estrada de Ferro Ituana, inaugurada em 1873, responsável pelo escoamento que, de Jundiaí, seguia para Santos. Uma das estações foi a de Monte Serrat, em Itupeva, foi a principal estação, que chegou a ter 33 (trinta e três) telefones, casarios e bom comércio.

Em virtude da morte de Napoleão de Benedictis, em 1943, proprietário da fazenda São João da Vila Sacra em Itupeva, seus sucessores foram vendendo a maior parte da área, e o loteamento criou um centro residencial. Outros loteamentos concorreram para o povoamento da localidade, sendo atraída uma comunidade japonesa, produtora de uvas e flores. Assim, embora lentamente, Itupeva progrediu e cresceu. Daí surgiu sua elevação a Distrito de Jundiaí. Em 1963, Itupeva passou a município, instalado a 21 de março de 1965 (PARK, 1996).

Até 1985, o local em que hoje está o bairro Portal de Santa Fé, onde se localiza a Escola, era constituído por uma área de 43.377 m<sup>2</sup> que compreendia a Fazenda Santa Júlia. Em 1988, a fazenda foi desapropriada pela Prefeitura, que realizou um loteamento destinado a famílias de baixa renda. Antes, as crianças estudavam nos bairros mais centrais da cidade, pois não havia ainda escola no bairro (PARK, 1996).

Nessas quatro décadas de emancipação, principalmente no último quinquênio, ocorreu uma grande expansão econômica em Itupeva. Em 2004, o município contava com 107 indústrias e, em 2006, já eram 161. Os serviços públicos estão em constante crescimento. O desenvolvimento industrial, comercial e de serviços tem proporcionado aumento da arrecadação tributária e de empregos (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITUPEVA, 2008).

A proximidade com a capital paulista e a possibilidade de desenvolver atividades econômicas atreladas aos parques temáticos e ao turismo de lazer é outra vantagem da região. Itupeva integra uma macro-região densamente povoada, pertencendo a região metropolitana de São Paulo. A rede de rodovias e a proximidade com outros meios de transporte facilitam a logística de distribuição de produtos e os acessos aos pontos de entretenimento. A cidade situa-se a dez quilômetros de uma excelente rede de estradas, a via Anhanguera e a rodovia dos Bandeirantes, além de estar próxima dos aeroportos de Jundiaí e de Campinas. Por estar numa área industrial em expansão, próximo ao município de Jundiaí e a setenta quilômetros da capital do Estado de São Paulo, carece de mão de obra qualificada. Da marginal do rio Tietê (SP) ao centro de Itupeva são apenas sessenta quilômetros de distância.

Segundo informações da Prefeitura Municipal de Itupeva (2009), a cidade possuía aproximadamente 40.900 habitantes em 2008, quase 50% a mais que em 2000, quando a população era de 26.166.

### **3.2 Apresentação da Escola**

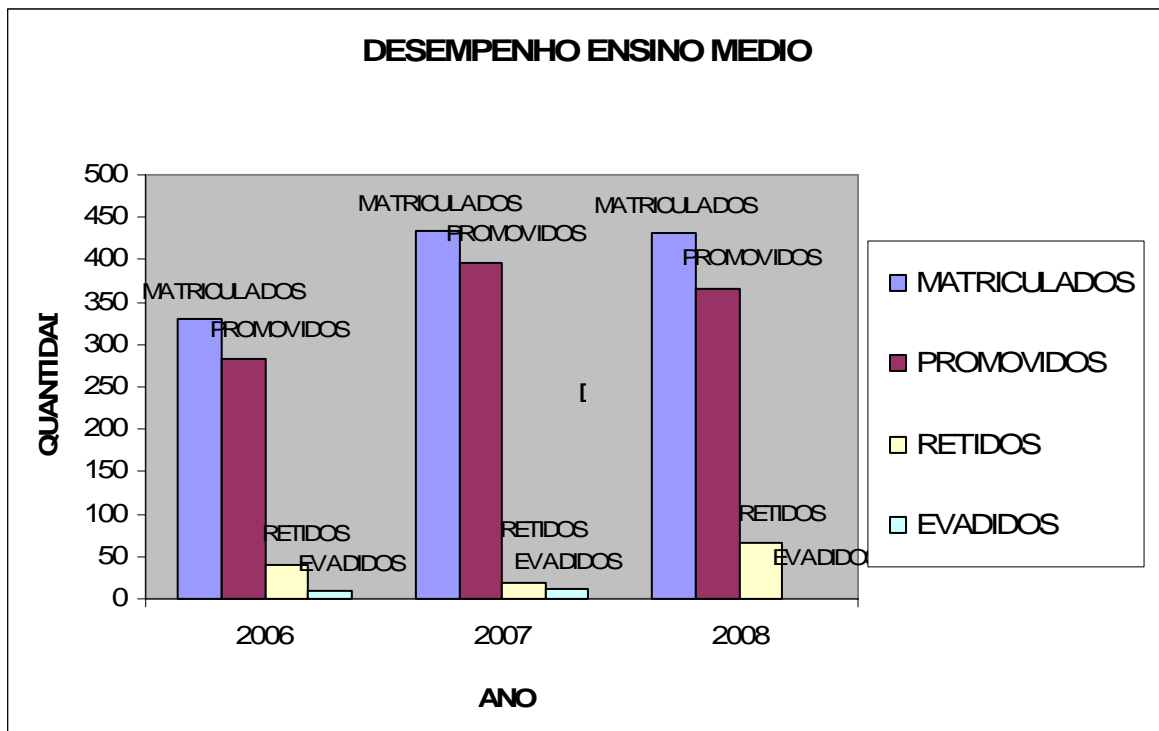
A Escola Estadual Padre José de Anchieta foi criada em primeiro de Fevereiro de 1988 com o nome de “EEPG do Bairro Portal de Santa Fé”, com sete classes de 1ª a 4ª série, decreto de criação Nº 28.196 de 28/01/88, publicado no DOE (Diário Oficial do Estado) de 29/01/88.

A partir de abril de 1989, passou a denominar-se EE Padre José de Anchieta. Em 2009, possui o curso Fundamental e Médio regular e Ensino Fundamental Supletivo para atender a uma demanda crescente. Antes as crianças estudavam nas escolas centrais da cidade, não havendo ainda escola de Ensino Fundamental no bairro.

A escola possui 16 classes de Ensino Fundamental Regular Ciclo II, no período da manhã e da tarde, e 13 classes de Ensino Médio Regular, sendo quatro delas correspondentes ao último ano, uma no período matutino e as outras

três no período noturno. Há, também, à noite, Educação de Jovens e Adultos (EJA), com quatro salas.

Estudam na escola aproximadamente 1200 alunos, todavia cursam regularmente o Ensino Médio cerca de quatrocentos jovens. A evasão é um obstáculo a ser vencido pela escola como consta em seu Plano de Gestão (2007). Segundo tal Plano, o índice de evasão deve ser de no máximo 3%. No ano de 2006, nove alunos abandonaram a escola antes de concluírem o Ensino Médio, o que caracterizou 2,7% de alunos evadidos, num total de 331 matrículas. Em 2007, de 433 matrículas no Ensino Médio a evasão foi de 18 alunos, ou seja, de 4,2% e, em 2008, de 431 alunos no Ensino Médio, não houve evasão, conforme análise das Atas de Conselho Final - resultados dos anos 2006, 2007 e 2008.



**Gráfico 3.** Desempenho dos alunos (Atas dos Conselhos Finais).

A escola pertence à Diretoria de Ensino da região de Jundiaí e se localiza no bairro Portal de Santa Fé que é basicamente residencial, com comércio local, provido de serviços essenciais, como posto de saúde e transporte

coletivo. Entretanto carece de opções de lazer. No bairro, existe uma quadra poliesportiva e um campo de futebol gramado, utilizados sob a orientação dos professores de educação física, contratados pela prefeitura municipal.

Há um comércio local, com um mercado (o segundo maior da cidade tem filial neste bairro), farmácia, lojas, papelarias e uma Igreja evangélica e outra católica. Completando os serviços, existe uma Unidade Básica de Saúde da prefeitura municipal, uma creche para os menores cujas mães trabalham, e uma instalação do corpo de bombeiros está em andamento, com inauguração prevista para 2010.

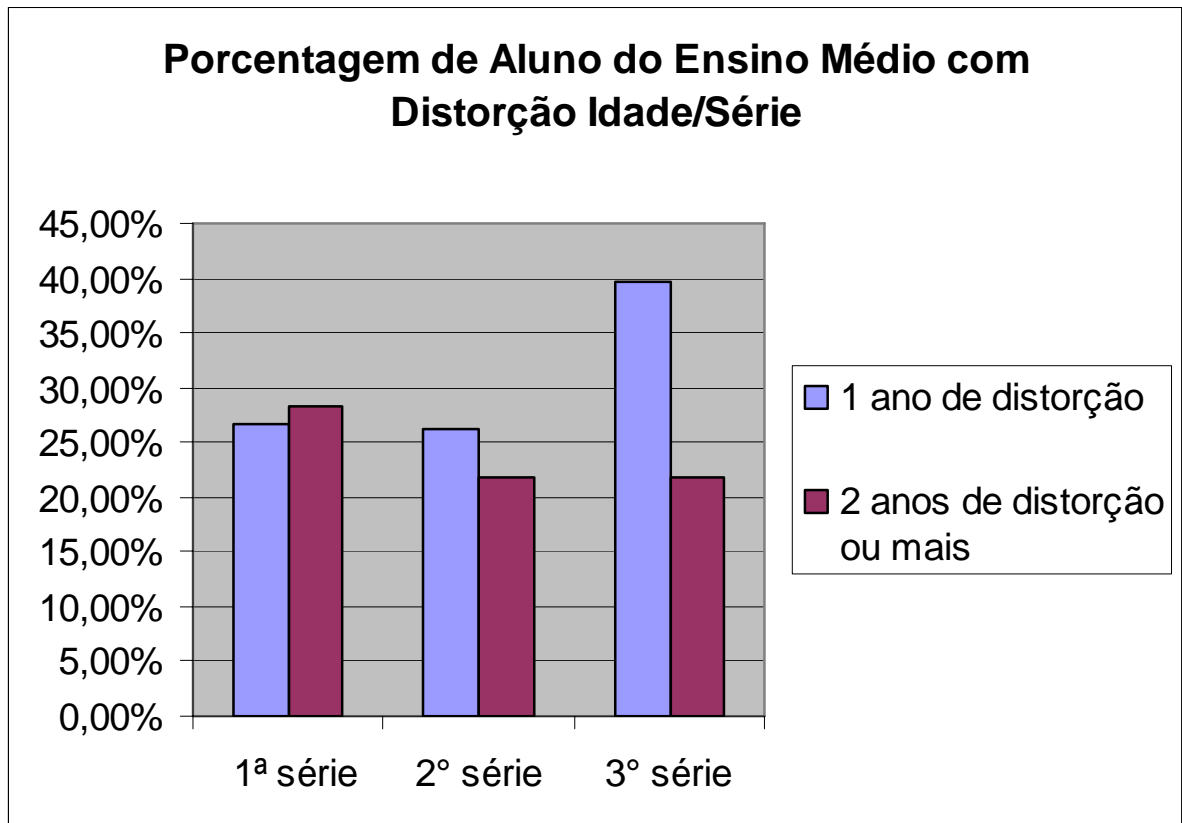
No ano de 2008, segundo Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) - censo educacional - (BRASIL, 2009), havia 1739 jovens matriculados no Ensino Médio em Itupeva, em cinco escolas estaduais (1661 estudantes) e em duas escolas da rede privada (78 estudantes). No ensino noturno cursando o Ensino Médio, totalizavam 850 estudantes, trabalhadores, uma vez que, para se pleitearem vagas para estudar, o aluno deve apresentar atestado de trabalho

Quanto à comunidade escolar, ou seja, entre as famílias cujos alunos do Ensino Médio estudam na escola, grande parte delas é formada por assalariados, além de pessoas sem emprego fixo ou desempregados. A maioria destas pessoas vieram de outras cidades ou de outros Estados, para trabalhar nas indústrias e empresas da região, muitas delas na proximidade da Instituição escolar, ou como autônomos (pedreiros, pintores, eletricitas). De um total de cem alunos estudantes das terceiras séries do período noturno, 45 deles nasceram em municípios distantes de Itupeva e de Jundiaí, como São Paulo, Santa Bárbara do Oeste (SP), Itaguaí (RJ), Belo Horizonte (MG), Itamaraju (BA), Arapiraca (AI), etc.

As famílias residem em moradias pequenas e inacabadas, porém, na quase totalidade, próprias. Muitos dos pais e mães não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio, sendo que parte deles frequentaram o curso de suplência de Ensino Fundamental noturno da escola (EE PE. JOSÉ DE ANCHIETA, 2007).

Os alunos perfazem um total de 499 jovens no Ensino Médio em 2009, sendo que, desse total, 156 estudam no último ano do Ensino Médio. São quatro

classes de terceiro ano, estando três delas no período noturno, o que demonstra que os jovens estudantes estão inseridos de alguma forma no mercado de trabalho, geralmente trabalho precário. É evidente o atraso que apresentam na relação idade série, 60% deles, do total geral dos alunos do Ensino Médio, apresentam ao menos um ano de atraso escolar.



**Gráfico 4.** Porcentagem de alunos do Ensino Médio com distorção idade/série.

Fonte: EE PE. JOSÉ DE ANCHIETA (2007).

A grande maioria dos pais estudou da 4ª série primária até o fundamental, como consta nos questionários do SARESP aplicados em 2007/2008 e em suas fichas cadastrais.

Na EE Padre José de Anchieta, há um Plano de Gestão Quadrienal, elaborado em 2007, cujo objetivo é apresentar as diretrizes para o adequado desenvolvimento da escola.



Na equipe de gestão temos: a diretora concursada e efetiva há cinco anos no cargo na EE Pe. José de Anchieta; o vice-diretor, há onze anos nessa função e as coordenadoras pedagógicas, atuando desde 2004 e 2007.

O referido plano foi aprovado pela Supervisora de Ensino e homologado pela Dirigente Regional de Ensino, responsável pela Diretoria de Ensino – Região Jundiaí - em 12 de dezembro de 2007. Consta nesse documento a identificação da Unidade Escolar, sua caracterização, as linhas básicas do Projeto Pedagógico, planos de cursos, autoavaliação, avaliação do trabalho desenvolvido pelos diversos segmentos da Unidade escolar e a síntese dos resultados finais de desempenho dos alunos do ano anterior (2006).

A proposta da escola é, segundo seu plano, adotar metodologias que permitam aos alunos serem independentes, criativos, com iniciativa própria, curiosos e desejosos em saber, aptos à pesquisa, na conquista de uma sociedade mais fraterna, ainda que competitiva (EE PE. JOSÉ DE ANCHIETA, 2007).

Para se atingir a proposta acima, a escola objetiva: promover uma aprendizagem significativa tanto para prosseguimento de estudos pós Ensino Médio, quanto para inserção no mercado de trabalho; diminuir o índice geral de retenção e abandono; e promover a qualificação dos professores.

Noronha (2005), em *O Público e o Privado: teorias e configurações nas práticas educativas*, argumenta ser muito difícil promover uma aprendizagem significativa sem a compreensão do momento histórico pelo qual se passa, onde o capitalismo caracteriza-se como um processo conflituoso e contraditório representado, ora por aspectos que podem ser de reprodução, ora por possibilidades de transformação. Assim, o modo de produção capitalista que tem sua essência nos conflitos e antagonismos de classes evidencia-se nas relações presentes na escola, tanto nas de dominação ou subordinação, como nas relações de resistência. As forças dominantes do capitalismo convertem para si o controle do poder, inclusive o poder do conhecimento, ficando nas mãos de uma minoria o “monopólio do conhecimento” (NORONHA, 2005, p.148):

Desta maneira, o conhecimento é produzido de forma orgânica, articulado a uma relação histórica determinada e concreta. Por esse motivo, a inserção maior ou menor dos indivíduos à possibilidade de apropriação do estoque de conhecimentos está condicionada pela posição que ocupam na organização social da produção.

Antônio Cândido (1970), em *A estrutura da escola*, afirma que a escola apresenta uma estrutura administrativa estável, ou seja, uma organização, um padrão e funcionamento controlado pelo poder público, mais particularmente pelo órgão a que está subordinada. A EE Padre José de Anchieta, foco deste estudo, está subordinada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e, como instituição educacional, encontra-se presa a uma série de legislações, pareceres, considerados como necessários pelo Governo de São Paulo. Porém a EE Pe. José de Anchieta, por ser um grupo social, acaba por ir muito além da burocracia administrativa. O conjunto de normas estabelecidas, mesmo que pela escola altera-se com facilidade, pois existem grupos sociais diferentes, com histórias diferentes, convivendo nesse espaço totalmente dinâmico que é o dia-a-dia da escola. Se tomadas escolas de um mesmo tipo, de Ensino Médio, por exemplo, ainda assim poderão apresentar particularidades que as representam.

Sob um olhar menos atento, tende-se a pensar a escola somente como instituição, subordinada a um poder maior pré-estabelecido e ao qual ela presta conta. Dessa forma, torna-se mais fácil pensar nas dificuldades das relações escolares se não pensarmos na escola como grupo social. Cada escola é formada por um mesmo grupo de pessoas que vivem num determinado local, com uma diferenciação interna e com objetivos particulares em comum. Posto isso, a escola possui a sua dinâmica, o seu funcionamento que vai além das regras estabelecidas pelo sistema (CÂNDIDO, 1970).

Assim, a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação dos grupos nela presentes e que, segundo Cândido (1970), representam os padrões cristalizados da sociedade.

Diversas podem ser as formas de agrupamento dentro da escola para se entender o grupo escolar na totalidade. A análise da sociabilidade interna da

escola pode ser por grupos de idade; grupos de sexo; grupos associativos. Esses grupos podem ou não ser reconhecidos pela escola, como o Grêmio estudantil, por exemplo, o é. O fato é que, em grupos, estes tomam uma força que, quando exteriorizada, pode vir a confrontar as regras pré-estabelecidas e gerar conflitos e contradições com os grupos que representam a escola como instituição, os professores e os administradores, que também fazem parte dos grupos sociais da escola.

Dessa maneira, fica claro que a estrutura social da escola parte de seus grupos existentes, seu contexto histórico, sua realidade. O conhecimento da sociabilidade interna da escola depende deste olhar social dos grupos sociais presentes para que o processo pedagógico tenha mais significado, trazendo melhores resultados e refletindo numa melhor qualidade do ensino.

O projeto político pedagógico da escola, por exemplo, objetiva a melhoria da qualidade do ensino a médio prazo, a análise dos resultados das avaliações diagnósticas e dos resultados finais do ano anterior. Trata-se de um eixo norteador para a execução dos planos de ensino no início de todo ano letivo e adequação do ambiente físico, social e cultural da Unidade Escolar para o desenvolvimento da proposta pedagógica, ao longo do ano letivo.

Para ações de curto prazo, bimestral/semestral, a cada bimestre, é analisado o controle de frequência diário em planilha própria e encaminhado aos órgãos competentes quando for o caso, por exemplo ao Conselho Tutelar do Município. Os resultados educacionais serão discutidos pelos gestores, docentes, pais e alunos no Conselho Participativo. Este Conselho é marcado previamente, ao final de cada bimestre com um horário próprio para cada classe. Os pais ficam sabendo a data e hora da reunião a partir de comunicado enviado pelos filhos. Nessa reunião, é debatido individualmente a situação de cada aluno e inclusiva ocorrências decorridas no bimestre. É o momento no qual os pais têm contato com todos os professores, direção e coordenação da escola. Caso o responsável não compareça, pode ser recebido pelo coordenador pedagógico em outra oportunidade.

O estudo do projeto político pedagógico inserido no Plano de Gestão da escola leva-nos a dialogar com Tragtenberg (1976) em *A Escola como Organização Complexa*, onde reflete que a expansão da técnica e da divisão do trabalho, a partir do século XIX, acarretou a necessidade do saber ler, escrever e contar. A educação se transformou em fábrica de homens bem adaptados ao seu local de trabalho. A instituição escolar tornou-se uma organização complexa, peça burocratizada para atender às exigências de mercado. Assim, as normas e regras dentro da Escola, evidenciadas com a hierarquia de cargos e salários, servem como em uma empresa para apresentar-se mais eficaz.

Portanto as organizações complexas ou instituições totais camuflam dentro de um equilíbrio um desequilíbrio, onde o real aprendizado é enquadrado por normas regimentais. A discussão maior parece envolver não o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames.

### **3.3 História da construção da avaliação interna na escola**

Dentre os processos avaliativos da aprendizagem, internamente, a escola realiza bimestralmente quatro diferentes tipos de avaliação. Uma avaliação onde consta a recuperação contínua dada pelo professor de cada disciplina; uma avaliação bimestral proporcionada pelo professor de cada disciplina; uma nota de projeto e uma nota de provão (avaliação de múltipla escolha), simulado com conteúdo bimestral de todas as disciplinas, baseado em textos para o desenvolvimento da capacidade de leitura conforme exigido pelo Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP). Ao final do bimestre, o aluno é avaliado por essas quatro fases que têm uma escala de 0 a 10 cada uma, necessitando o aluno conquistar, no mínimo, o valor cinco, por bimestre.

Desde 2005, com a entrada de uma nova diretora, a escola passou a adotar esse sistema unificado de avaliação. Segundo a coordenadora, o planejamento para a implantação da avaliação unificada partiu da iniciativa administrativa, diretor e coordenação, mas com apoio dos professores. Um dos resultados do plano de gestão quadrienal da escola, elaborado em 2007, aponta

em sua autoavaliação que a implantação da avaliação unificada gerou um aumento no índice de retenção (PLANO DE GESTÃO, 2007)..

Vejamos quais avaliações fazem parte da avaliação unificada e como acontece a sua aplicação.

No início do ano letivo, na reunião de planejamento, todos os professores recebem as orientações, entre outras tantas informações, sobre as avaliações da escola. São quatro avaliações que devem ser registradas bimestralmente no diário de classe.

Ao final de cada bimestre, os professores devem ter essas quatro notas registradas no diário de classe, sendo que duas delas, a de projeto e a do provão, serão comuns para todos os professores. A média aritmética da soma das quatro avaliações dará a nota bimestral do aluno. Ao final do ano letivo, o aluno deve somar no mínimo vinte pontos para sua aprovação para a série seguinte ou para a conclusão do curso. Portanto a nota mínima para a aprovação na EE Pe. José de Anchieta é cinco. Apesar das quatro avaliações é grande o índice de repetência, embora o de abandono venha decaindo.

No curso de Ensino Médio, os objetivos gerais são a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina, conforme princípios norteadores presentes na LDB nº 9394 de 1996 (EE PE. JOSÉ DE ANCHIETA, 2007).

A integração e sequência dos conteúdos curriculares ocorrerão ao longo do ano letivo, sendo o primeiro momento no planejamento escolar, quando, agrupados por área de conhecimento, os docentes analisam documentos tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Proposta Curricular da

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Proposta Pedagógica da U.E e Planos de Curso, redirecionando e adequando os planos de ensino de cada disciplina às expectativas pedagógicas para o ano letivo corrente. No início do bimestre, a Escola realiza a avaliação diagnóstica pelos docentes de cada classe, em todas as disciplinas.

A equipe de gestão, através da avaliação unificada bimestral realizada pelo docente, poderá analisar se os conteúdos desenvolvidos em sala de aula estão de acordo com os planos de ensino, uma vez que todos os docentes deverão entregar em datas pré-estabelecidas, as matrizes das avaliações aplicadas, tanto as bimestrais, quanto as questões do provão.

Está previsto ainda no plano de gestão que as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) e replanejamento serão discutidas como resultados educacionais e eventuais discrepâncias entre conteúdo trabalhado em classe e plano de ensino.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) tem por objetivo desenvolver a proposta educacional com unidade e coerência, com duas horas semanais, de modo que possibilitem o aprimoramento individual e a organização do trabalho de cada professor, bem como a formação de uma equipe escolar capaz de identificar os problemas e necessidades do cotidiano da U.E.

Para elaboração do Plano de Gestão, foram colhidas opiniões entre os agentes escolares, funcionários, alunos, pais e professores sobre temas diversos, relacionados ao cotidiano escolar. As questões foram divididas em gestão de pessoas, respondidas por professores e funcionários; gestão participativa, respondida por toda comunidade; gestão pedagógica, cujo público alvo foram os professores, pais e alunos; gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros; e gestão de resultados educacionais, estes dois últimos avaliados por toda a comunidade escolar como presente no anexo C.

Ao analisar a ata de uma reunião de planejamento da escola, que ocorreu no início do ano letivo de 2007, à procura da categoria avaliação, mais uma vez percebemos não ser tarefa fácil lidar com a estratégia colocada pelo governo estadual. Além de remunerar mal os professores, perante a mídia

transfere a responsabilidade pelo fracasso e falta de qualidade de ensino para a escola e, mais uma vez, para os docentes. Mas lhes é oferecido muito pouco tempo para refletir em conjunto sobre os problemas internos da escola como veremos a seguir.

A reunião aconteceu nos dias 21 e 22 de fevereiro de 2007 com a duração de oito horas cada dia. A avaliação só foi considerada no segundo dia em um item da ata, porém com termo relacionado. O item era “Apresentação dos indicadores (retenção, aprovação e evasão) de 2006”.

Embora não seja o objetivo do trabalho abranger todas as reuniões internas da escola, parece pertinente a discussão a seguir por se tratar de indicadores referentes à avaliação. Os indicadores são a retenção, aprovação e evasão, relativos ao ano de 2006. As reuniões referentes a esses indicadores também são importantes por apresentarem o compromisso da escola na tentativa de transparência dos números, para que se discutam no coletivo os resultados passados e se apresentem as metas para aquele ano. Dito dessa forma, parece que os problemas da escola estariam solucionados em dois dias. No entanto a pauta da reunião de planejamento apresentou o tema avaliação em um item no último dia de reunião, não havendo tempo para a discussão no grupo sobre o tema. Embora em outro momento, no meio do ano, tenha ocorrido outra reunião de planejamento, quando retomada o foi tratada superficialmente, face ao número de questões educacionais a serem contempladas em tão curto período de tempo.

Nota-se preocupação por parte do corpo administrativo em colocar os docentes a par dos índices de resultados das avaliações. Entretanto percebe-se pouco empenho em ouvir os professores, uma vez que as falas da gestão dispersam-se do real questionamento que seria a discussão sobre o alcance do aprendizado do aluno. Por parte dos professores acontece o mesmo, visto que, muitas vezes, não acreditam que uma discussão ou reflexão possam resultar em mudanças significativas, devido, provavelmente, à carga de trabalho.

O tempo destinado às reuniões pedagógicas é livre para cada instituição escolar, mas como adequar tempo suficiente para um encontro de qualidade se a lei nº 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação,

obriga duzentos dias letivos por ano? Na análise do calendário escolar da escola em 2007, as aulas começaram no dia 12 de fevereiro, e o último dia letivo foi 20 de dezembro. Da mesma forma, em 2008, o primeiro dia letivo foi 18 de fevereiro, terminando o ano letivo em 23 de dezembro.

Observa-se um aumento do número de matrículas no Ensino Médio que passou de 331 alunos em 2006 para 431 em 2008. Em relação aos anos de 2007 e 2008, o índice de retenção aumentou, e o que já era preocupação por parte da direção passa a ser mais um obstáculo a ser superado. Por isso que foi apresentada aos professores uma planilha (presente no anexo D) do rendimento dos alunos por disciplina, em 2008, no primeiro e segundo semestres, para que cada professor analisasse a porcentagem de notas vermelhas de suas classes. Porém a discussão maior sobre os resultados das avaliações acontece no conselho de classe e série, onde cada professor já tem individualmente a nota de cada aluno por turma.

### **3.4 A avaliação dos alunos sobre a escola**

Parte da análise dos questionários do SARESP (2007 e 2008) respondidos por 55 alunos já foi exposta no capítulo II, a respeito da escolarização de pais, idades, gênero, trabalho, se possuem ou não internet em suas casas.

Constam, no questionário, questões relativas à avaliação que os alunos fazem da escola e de seus professores. Consideramos ser importante analisá-las. O questionário, na íntegra, encontra-se no anexo E.

Na opinião dos alunos das terceiras séries, em um total de 55, os professores utilizam a prova escrita como o meio mais frequente de serem avaliados os seus conhecimentos. A opção prova escrita foi respondida por 41 alunos, seguida de participação do aluno na aula, com 33 opções para este item, e trabalhos em grupo, com 30 respostas.

Em outra questão, quando se perguntou como procedem os professores, quando entregam os trabalhos e/ou as provas dos alunos, 24 deles



responderam que comentam os acertos e dificuldades da classe, e outros 17 responderam que apenas informam a nota de cada aluno.

Outro resultado interessante é quanto à satisfação e insatisfação em relação aos professores, ou seja, à avaliação das aulas dos professores: 25 alunos se disseram satisfeitos com os professores, e 56 mostram algum tipo de insatisfação, principalmente em trabalhos com cálculos e conceitos matemáticos, sendo escolhido este item por 17 alunos.

O que mais dificulta a aprendizagem, segundo os alunos, em primeiro lugar, é a falta de interesse dos colegas, respondido por 29 alunos, e a indisciplina, sendo a resposta de 26 alunos, no total de 55 questionários analisados.

Nos itens referentes à avaliação da escola, 378 estavam satisfeitos. Em contrapartida, apenas 67 respostas de insatisfação, a mais apontada (7 respostas) foi sobre a existência de professores para todas as disciplinas, outra, em mesmo número (também com 7 respostas), foi sobre a falta de rapidez para a solução rápida de problemas e atuação falha do grêmio estudantil. A discrepância nos números ocorre porque os alunos podiam assinalar mais de um item para a mesma questão.

Embora as respostas demonstrem muitas críticas em relação à avaliação que os estudantes fazem da escola, 45 deles declararam que gostam de ir à escola, 44 gostam de frequentar as aulas, 46 gostam de seus professores, 45 se sentem bem na sua turma, e 37 deles ficariam tristes se tivessem que mudar de escola contra 13 afirmando que não ficariam.

A escola mostra-se como um objeto de estudo complexo e polifacetado, conforme apresenta Lima (2008), ao tratar da escola como categoria na pesquisa em educação. A análise da avaliação dos alunos sobre a Escola Estadual Padre José de Anchieta permite dizer que concordamos com Lima (2008) quanto ao estudo da categoria Escola, vista em sua visão *meso*, ou seja, nem se deve prender às especificidades da escola como se as suas ocorrências internas tivessem soluções imediatas, minimizando a problemática para o espaço micro da instituição, muito menos pode-se pensá-la somente como uma estrutura

macropolítica, onde o poder público, do Governo, seria o único capaz de resolver tais adversidades.

A escola como instituição surge com a modernidade, como forma de reproduzir as normas da sociedade e do projeto político estatal. Embora a escola caracterize-se por múltiplos fenômenos, muitas são as discussões e pesquisas que a ela se referem como sendo uma unidade homogênea. Qual a escola está em estudo? De que escola se fala? Esta abordagem objetiva e homogênea da categoria escola nos trabalhos acadêmicos revela parecer que todo leitor e obviamente todo pesquisador sabe de que tipo de escola se fala.

O estudo presente leva a compreensão de que existem diferentes formas de ver a escola, desde uma instituição num aspecto mais abrangente, no espaço macro do Estado à qual está subordinada, até uma visão micro onde se observa as particularidades que ocorrem dentro dela, sem pensar que está inserida em um contexto de bairro, município e Estado. Assim que aparece uma terceira forma de se analisar a categoria escola, que não seria nem apenas por suas especificidades, nem como reflexo de um aspecto geral, mas como um elo entre o espaço micro e macro. Fazer a ponte entre a escala de observação macro, na análise das legislações federais ou estaduais ou as políticas públicas para se responder uma problemática de um acontecimento à nível micro dentro da escola, é ter um olhar *meso* e compreender que a escola não se encontra isolada, ela sempre será fruto de um contexto histórico, social e econômico. Daí o cuidado de se tomar a categoria escola no âmbito *meso*, não desistindo de superar suas discussões por estarem inseridos num contexto muito amplo, mas enfrentar o desafio de, apesar do espaço macro, entender que a problemática escolar não é passageira, nem de fácil superação.

Ao voltar ao referencial teórico do primeiro e segundo capítulos, destacamos principalmente Noronha (2005) e Saviani (2003) na questão da abordagem histórico-crítica da avaliação e educação brasileira. O olhar não pode ser ingênuo, a escola insere-se num contexto histórico, político, econômico e social que a determina. A consciência e preocupação com as práticas avaliativas e suas implicações devem acompanhar o cotidiano de uma instituição de ensino.

Desta forma, ao discutir o ato avaliativo, os autores apresentados são contundentes de que devemos fazer uma leitura crítica tanto das avaliações em larga escala oferecidas pelo governo, como de seus resultados apresentados pelos órgãos públicos.

### **3.5 As avaliações de larga escala: SARESP e ENEM**

As avaliações externas no Brasil começam em 1991 com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sob responsabilidade do MEC. Com testes mensuráveis, padronizados, idênticos para aferir a aprendizagem de um grande número de respondentes, como analisado por Rosimar Serena Siqueira Esquinsani em *Avaliação Educacional de Larga Escala: O relato de uma experiência pioneira*, 2008.

Segundo Esquinsani (2008), a década de 1990 foi marcada por reformas na educação como o Plano Decenal de Educação para todos (1993), LDB (Lei nº9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Plano Nacional de Educação (2001). Os testes de larga escala surgiram, conforme a autora, como instrumento de comparação entre instituições de ensino a partir do desempenho dos alunos. Com os seus resultados, buscou-se diminuir a reprovação, atingindo a qualidade de ensino e o controle do trabalho pedagógico. A seu ver, a avaliação externa desloca seu foco de atenções dos processos para os produtos. A avaliação em 1990 era justificada como base para verificar a qualidade e como cobrança de resultados. Não pretendemos desprezar o valor da avaliação externa, mas procurar alternativas e autonomia para a instituição escolar.

A escola passa anualmente pelo Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), desde 1996 e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 1998. O SARESP é realizado na própria escola e aplicado por outros professores que não ministram aulas na unidade educacional.

O ENEM não é realizado na própria escola, e sim em faculdades ou instituições escolares de municípios próximos à residência do aluno.

Antes de prosseguir, vale ressaltar que esse tipo de avaliação de larga escala, externa e padronizada provém de um caráter controlador por parte do Estado que direciona responsabilidades – que seriam de sua competência - a toda sociedade civil, eximindo-se de arcar com o ônus de uma educação de qualidade, direito presente na Constituição Federal de 1988, mas tão esquecido na prática neoliberal vigente a partir da década de 1990.

O SARESP, desde 1996, é utilizado pelo governo paulista para avaliar todos os estudantes da rede pública estadual de ensino. Avalia os conhecimentos das crianças e adolescentes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (SÃO PAULO, 2008). Em 2008, os estudantes foram avaliados também em Ciências da Natureza (Química, física e Biologia) e em 2009, a avaliação será de Ciências Humanas (História e Geografia). Desta forma, todos os anos os alunos serão avaliados em Língua Portuguesa e Matemática e, anualmente, alternadamente em Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Outra novidade do SARESP é a sua vinculação a um currículo único, organizado pela rede estadual de ensino do estado de São Paulo e implementado a partir de 2008 com apostilas para os alunos a partir de 2009. Desta forma, alunos das 2<sup>as</sup>, 4<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup>, 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>as</sup> séries do Ensino Médio passam a ser avaliados em todas as áreas curriculares, com uma base curricular comum, o que segundo o Secretário de Educação, é muito importante, vinculando a avaliação ao currículo.

De 1996 a 1998, a prova ocorreu no início do ano letivo, tendo um caráter diagnóstico, na qual se examinavam conteúdos vistos pelos alunos no ano anterior. Avaliavam-se, alternadamente, a cada ano, duas séries do Ensino Fundamental, além da aplicação de um questionário para avaliação tanto do perfil das escolas e dos alunos envolvidos, quanto de algumas correlações entre os dados coletados e o rendimento escolar.

Em 2000, iniciou-se a avaliação do Ensino Médio, e a aplicação passou a ocorrer ao final do período letivo, tratando-se de uma avaliação de saída dos alunos. O questionário destinado aos alunos se manteve e foi aperfeiçoado.

Em 2001, o SARESP voltou-se para a certificação, passando a ter como foco principal o aluno e não mais o ensino. Em 2002, o SARESP centrou-se na avaliação do desempenho escolar dos alunos, não sendo aplicados questionários destinados aos alunos e a outros agentes escolares.

Nos anos de 2003, 2004 e 2005, todas as séries foram avaliadas por meio de uma prova de leitura e escrita, pois foi considerada como indicadora do desempenho global dos estudantes do EF e do EM, permitindo avaliar seu domínio sobre as habilidades desenvolvidas ao longo de cada série escolar da Educação Básica. Além da prova, os alunos respondiam a um questionário sócio-econômico que, segundo a Secretaria de Educação (2008), objetivava traçar o perfil dos estudantes e avaliar os principais programas que compunham a política educacional, bem como identificar os fatores que pudessem interferir no desempenho escolar.

No ano de 2006, não houve avaliação do SARESP. A secretaria da Educação do Estado de São Paulo justificou que a aplicação de tal avaliação é para que sirva como instrumento de base a fim de permitir a formulação de soluções como a adoção de medidas efetivamente destinadas à melhoria do ensino. A partir dos resultados e das comparações ano a ano, é possível traçar um diagnóstico da situação e da evolução do ensino oferecido, apurando-se, assim, eventuais eficiências ou deficiências e os problemas a serem enfrentados.

Segundo a Secretaria de Educação (SÃO PAULO, 2008), a partir de 2003, o SARESP passou a fornecer a cada escola participante do sistema o resultado individualizado de seus alunos, podendo ser detalhado o perfil de rendimento escolar de cada aluno, o conjunto dos alunos avaliados em cada escola, do grupo de escolas de cada Diretoria de Ensino (ou de determinada Rede Municipal).

Participam da avaliação todas as escolas presentes em 90 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, 28 delas pertencentes à Coordenadoria de

Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e 62 vinculadas à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI).

Em 2008, a Secretaria Estadual de Educação lançou o programa de Qualidade da Escola, que tem por principal finalidade promover a melhoria da qualidade do ensino da rede estadual paulista e a equidade do sistema. Assim, o programa apresenta, para cada escola, um Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e estabelece metas para o aprimoramento dessa qualidade.

O IDESP é um indicador de qualidade das séries iniciais (de 1ª a 4ª série) e finais (de 5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP (o que aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). O órgão tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano (SÃO PAULO, 2009).

A EE Pe. José de Anchieta apresentou uma elevação no seu Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), na sua última edição, 2008, em relação ao ano de 2007, quando tal índice começou a ser considerado. O IDESP estipula ano a ano metas que as escolas estaduais paulistas devem alcançar. Cada uma das 5.183 escolas passíveis de avaliação recebeu um índice para 2007 e metas a serem alcançadas. Pretende-se avaliar o desempenho das escolas estaduais em cada ciclo escolar com o objetivo de nortear o trabalho da equipe da escola para a melhoria da qualidade do ensino e da gestão, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009).

O IDESP 2008 aponta que a Educação de São Paulo avançou especialmente no Ensino Médio, fase que antecede a entrada dos alunos no Ensino Superior: 88,2% das escolas evoluíram, sendo que 84,4% chegaram ou superaram a meta, e 3,8% cresceram sem chegar à meta, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2009).

A EE Pe. José de Anchieta apresentou um IDESP para a 3ª série do Ensino Médio, em 2008, de 2,12, ficando inferior ao índice da Diretoria de Ensino de Jundiaí, que obteve 2,25, para o mesmo índice de ensino. Entretanto, comparando-se com o Estado de São Paulo, apresenta-se pouco superior, já que o Estado aponta um índice de 1,95.

Percebemos que o desempenho dos alunos, o qual reflete o trabalho da escola, deixa a desejar, evidenciando a baixa atenção dada à educação pública no Brasil, principalmente quando o foco é o Ensino Médio.

A prática avaliativa de larga escala, como SARESP ou ENEM, é um referencial importante para o diagnóstico das condições de qualidade de ensino, e a reflexão de seus resultados dentro da escola pode ser usada como um procedimento social de diminuição das desigualdades, e não somente como um instrumento de competição e de bonificação, submetido aos interesses econômicos do mundo contemporâneo.

O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. Conforme consta no Ministério da Educação/INEP (BRASIL, 2009), a avaliação do ENEM, diferente do vestibular tradicional, é um exame interdisciplinar e contextualizado que pede aos alunos que saibam resolver situações-problema de forma a conseguir aplicar os conceitos apresentados. Em 1998, na primeira edição do ENEM, foram 157,2 mil inscritos e 115,6 mil participantes, porém o exame exigia uma taxa de inscrição, passando a ser gratuito para alunos de escola pública somente a partir de 2002, quando a participação atingiu 1,2 milhões de participantes.

Em 2004, o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e vinculou a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no Exame. No ano seguinte, o ENEM alcançava a marca de 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes. Em 2006, aconteceu novo recorde, com 3,7 milhões de inscritos e 2,8 milhões de participantes.

Um incentivo para que os concluintes e egressos do Ensino Médio façam o Exame é a possibilidade do ingresso no Ensino Superior, já que, para

alunos de escola pública, a nota obtida no ENEM pode significar tanto uma bolsa de estudos do PROUNI, quanto a conquista de uma vaga em instituições de ensino superior do país. Já são mais de 600 IES cadastradas no INEP para utilizar os resultados do ENEM.

**Tabela 1.** Média geral do ENEM 2005 – Município de Itupeva.

Escola	Média Geral (prova objetiva e redação) com correção de participação *
Manoel Jose da Fonseca EE	43,23
Jose de Anchieta Padre	42,30
Arthur Ricci Monsenhor Dr EE	41,00
JOSE polli EE	39,35

Fonte: BRASIL (2009).

Para o município de Itupeva, o INEP/MEC (BRASIL, 2009) divulgou as notas médias das escolas estaduais existentes, ficando a EE Pe. José de Anchieta em segundo lugar no exame realizado em 2005, quando participaram 47 alunos do município num total de 131 matrículas nas terceiras séries do Ensino Médio.

Como o ENEM é exame que ocorre no último ano do Ensino Médio, em fins de agosto, vindo seu resultado diretamente para casa do estudante, ou no ano seguinte, via internet, a escola dispõe parcialmente de documentos referentes aos seus resultados. Porém, segundo depoimento da secretária da escola e dos professores, são poucos os alunos desta escola que conseguem atingir a nota mínima para a concessão da bolsa do PROUNI, pois muitos deles preferem optar por um curso técnico. Embora o Governo Federal conceda a bolsa de estudos em instituições de Ensino Superior Privadas, o aluno precisa tirar boa nota na redação, além de acertar 42% da prova.

-----

Nota: \* Correção de Participação: de acordo com a Nota Técnica do Inep/MEC, o objetivo dessa correção é representar a nota média da escola caso todos os alunos matriculados nos anos finais do Ensino Médio tivessem realizado o exame, devido ao fato observado de que, quando a participação no Enem aumenta, a posição relativa da escola tende a cair, indicando a existência de um viés de participação, qual seja: os melhores alunos tendem a participar mais do ENEM.



A Escola obteve as seguintes médias, de acordo com a divulgação por escolas, e a discriminação da escola consta desta maneira:

**Tabela 2.** Desempenho dos alunos da EE Padre José de Anchieta.

Desempenho	Média da prova objetiva	Média total (prova objetiva e redação)	Média da prova objetiva com correção de participação *	Média total (prova objetiva e redação) com correção de participação *
	<b>34,21</b>	<b>44,03</b>	<b>33,94</b>	<b>42,30</b>

Fonte: EE PADRE JOSÉ DE ANCHIETA (2007).

Tanto os dados do SARESP como os do ENEM mostram resultados muito abaixo do esperado. Embora evidenciem características importantes da escola e do ensino através dos índices de desempenho apresentados pelos alunos, essas avaliações não dão conta de sanar as mazelas que permeiam a educação. Utilizá-las como ferramenta para buscar qualidade de ensino, possibilitando aos alunos uma transformação da sua realidade é um desafio e um compromisso a que todo o grupo escolar deve-se ater. Essas avaliações apenas levantam dados que levam a suposições e hipóteses, devendo o grupo escolar buscar alternativas e discutir coletivamente propostas para a qualidade do ensino.

A partir desses dados a escola continuamente em suas reuniões pedagógicas, mais intensamente nas de começo e meio do ano, apresenta as tabelas com os resultados das avaliações externas. Porém a reflexão com uma discussão do grupo sobre os resultados acabam por ser muito individuais, já que cada professor recebe as tabelas e não há tempo para o debate.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstrou uma vastidão de possibilidades de investigação dentro das categorias abordadas e a abertura de novos olhares para a Avaliação e o Ensino Médio. Percebemos que existe uma lacuna no debate acadêmico que relaciona estes dois conceitos, ou mesmo sobre um dos termos, fato analisado por Cury (2002) quanto ao Ensino Médio, por exemplo.

Evidenciamos que há uma organização e preocupação na EE Pe. José de Anchieta com a qualidade de ensino por parte dos gestores e professores, decorrentes das diversas avaliações realizadas. As avaliações são bimestrais e internas e anuais (externas) como as do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Escola é submetida anualmente à avaliação do SARESP, desde 1996, e à do ENEM, desde 1998, como as demais escolas de Ensino Médio.

Em muitos encontros (reuniões de HTPC, planejamento e replanejamento) é trazido o tema avaliação, mas a grande discussão é acerca dos resultados do SARESP. A Diretoria de Ensino subordinada à Secretaria Estadual de Educação (SEE) estabelece metas para a melhoria da qualidade da educação (ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009).

A análise das avaliações por que passam os alunos da terceira série do Ensino Médio em uma escola pública estadual do interior de São Paulo, município de Itupeva, revelou que, embora a questão avaliativa esteja em documentos e práticas diversas na Escola, seu direcionamento redundava na promoção ou repetência do aluno. A defasagem idade/série atinge 60% dos alunos, o que revela que mais da metade deles já perderam ao menos um ano de escolaridade ou deixaram de estudar. A maior parte dos estudantes do Ensino Médio da EE Padre José de Anchieta trabalham, embora em serviços informais e precários ou

fazem, curso profissionalizante como verificado nos questionários do SARESP 2007/2008 e nas fichas individuais dos alunos – 2009).

Esta reflexão não se faz como crítica exclusiva à esta escola, onde a diretora e coordenadoras esforçam-se para manter o corpo docente informado e estimulado.

Porém, o processo avaliativo tal como está estruturado aparece mais como resultado do que como processo educacional compreendido pela comunidade escolar, especialmente os alunos. A função da escola de fornecer uma formação significativa fica comprometida por uma cultura de Avaliação educacional socialmente dominante.

Na análise das avaliações internas da EE Pe. José de Anchieta constatamos que estas não estão atendendo satisfatoriamente aos interesses dos alunos, embora na sua sistematização demonstrem uma organização e planejamento, de acordo com os quais o estudante antecipadamente recebe as datas das provas, os temas dos projetos e a data do 'provão'. A avaliação unificada, da forma como é aplicada atende muito bem ao princípio de controle, para saber se o currículo está sendo dado adequadamente. A estrutura avaliativa parece ser pesada para os alunos da EE Pe. José de Anchieta. São muitas avaliações no bimestre e expressa uma preocupação em cumprir com as exigências governamentais externas, e apresentar uma determinada organização da instituição perante os pais e a sociedade.

Parece contraditório afirmar que há preocupação com as avaliações por parte da EE Pe. José de Anchieta e que a mesma visa a responder às exigências da Secretaria Estadual de Educação e por isso desenvolve a discussão do tema. Todavia uma instituição de ensino constitui-se como local de conflitos e contradições que emergem da própria sociedade em que está inserida.

Para o aprendizado, é importante termos bons e comprometidos professores, porém, o corpo docente, como sabemos, se sente desprestigiado e mal pago. A desigualdade social perpetua-se na escola, assim como ocorre na sociedade, onde a visão de mercado se sobressai à educação. A grande rotatividade de professores na rede estadual também é resultado deste problema.

Se a discussão sobre a avaliação deve ser processual e democrática, ocorrendo em longo prazo, não é possível obter o pleno envolvimento do docente, uma vez que, invariavelmente, não sabe em qual Escola estará trabalhando no ano seguinte.

A escola representa uma parte da aprendizagem do jovem, começando a sua educação dentro do âmbito familiar. Cabe à escola formar o jovem para a vida em sociedade baseada em valores e não somente ensinar. Sabemos que é preciso oferecer os instrumentos adequados para que o estudante aprenda por si mesmo para que possa fazer suas escolhas e transformar a realidade.

Há de se considerar que existe uma preocupação e respeito pelo processo avaliativo, já que reflete (mesmo que através de números) no aprendizado do aluno. Não está em questionamento a importância da avaliação, mas o modo como esta é discutida, o tempo dado para a sua discussão devido às condições de trabalho, por exemplo; a cobrança dos órgãos estaduais sobre a Escola e mesmo a vinculação de um bônus para os professores a partir do rendimento dos alunos.

Dessa forma, a avaliação perde seu caráter formativo e democrático para transformar-se apenas em um instrumento de uso governamental que visa transferir a responsabilidade da qualidade de ensino para a comunidade Escolar. Está somente nas mãos desta comunidade a melhoria do ensino?

A partir desta lógica, o bom índice da escola é mérito do professor que é organizado, dos alunos aplicados e ou do diretor dedicado? Pensando desta forma encontramos os 'culpados' em outras Escolas, quando os resultados são negativos, mas o problema está resolvido?

Compreendendo o ato avaliativo como repleto de valores, não tendo um caráter neutro, precisamos perguntar para que avaliar? O que queremos com a avaliação? Como avaliamos?

Porém, segundo consta no Plano de Gestão (2007) da unidade escolar estudada, a avaliação unificada favoreceu um aumento da evasão e da

repetência. O desafio está lançado, diminuir o índice de repetência e a evasão, melhorar a qualidade de ensino, esta é a meta da escola.

São notórios os avanços dedicados ao Ensino Médio nos últimos anos, após a LDB nº 9394 de 1996. Entretanto ainda estamos longe de ter todos os jovens concluindo o Ensino Médio. Acreditamos na possibilidade de mudança desta realidade, com os jovens entre 15 a 17 anos cursando e terminando a escola básica e no aumento da escolaridade com qualidade.

A pesquisa realizada *Avaliação e Ensino Médio: o caso de uma escola pública de Itupeva* evidenciou que, embora a avaliação seja um processo já totalmente implantado nas escolas, e mais particularmente a avaliação de aprendizagem como forma de se ter uma resposta do conteúdo do que o aluno assimilou. O que se tem, na verdade, é o uso dos resultados das avaliações externas de larga escala, para a comparação entre as instituições e uma resposta para a opinião pública, de forma que esta faça a cobrança necessária aos responsáveis pelos resultados.

Cabe salientar que esta crítica não se refere ao uso de sistemas de avaliações que esclarecem uma série de questões internas da escola. Entretanto não é aceitável que sirvam de instrumentos para trazer uma competição no âmbito de números e notas entre escolas. Este trabalho não é pioneiro nessa crítica, mas convém trazer, mais uma vez, a reflexão sobre o uso dessas avaliações, até para que, no espaço interno da escola ou da sala de aula, não venhamos a reproduzir os mesmos erros.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, M.E.D.A. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 2007. Disponível em: <[www.revduc.ufscar.br](http://www.revduc.ufscar.br)>. Acesso em: 25 maio 2009.

BELLONI, I. *Metodologia de avaliação em políticas: uma experiência em educação profissional*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Ensino médio*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. –*FUNDEF: legislação*. Disponível em: <<http://mec.gov.br/sef/fundef/legisla>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano nacional de educação*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <[WWW.enem.inep.gov.br](http://WWW.enem.inep.gov.br)>. Acesso em: 5 abr. 2009.

CAFARDO, R.; IWASSO, S.; PARAGUASSU, L. Qualidade do ensino médio não avança. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 12 jun. 2008. Caderno A, p.22.

CAMPOS, E. N.; CURY, M. Z.F. Fontes Primárias: saberes em movimento. *Revista da Faculdade de Educação*. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

CHRISPINO, A. Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. *Revista Anpae*, Rio de Janeiro, v.21, n.1/2, jan./dez. 2005.

CONCEIÇÃO, ANA. Ipea: ensino médio é principal gargalo da educação  
JC e-mail 3912, de 16 de dez. 2009.

CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. *Rev Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.168-200, 2002.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

EE PADRE JOSÉ DE ANCHIETA. *Plano de Gestão Quadrienal*. Itupeva, 2007.

ESQUINSANI, R.S.S. Avaliação educacional de larga escala: o relato de uma experiência pioneira. *Revista de Educação, Campinas*, n.25, 2008.

ESTEVES, L.C.G. *Estar no papel: cartas dos jovens do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2005.

FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 23, n. 80, 2002a, p. 299-325.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, v.28, p.965-87, 2007.

GARCIA, D.M.F. *Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação*. São Paulo: USP, 2003. (Cadernos CERU/Centro de Estudos Rurais e Urbanos, série 2, n.14).

GROPPO, L.A. Dialética das juventudes e educação. In: MORAES, R.; NORONHA, O.M. GROPPPO, L.A. (Org.). *Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

HÖFLING, E.M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes, Campinas*, v.21 n.55, p. 30-41, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2000. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 20 jun.2009.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Programa de qualidade da escola. Disponível em: <[www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)>. Acesso em: 14 ago. 2009.

KUENZER, A. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L.C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, v.12, n.2, p.82-88, maio/agosto, 2008.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2005. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor).

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M.C.S. *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

NAKANO M.; ALMEIDA, E. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: Relações entre juventude, educação e trabalho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.1085-1104, out. 2007. (Especial).

NEVES, L.M.W. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (Org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007.

NORONHA, O.M. Da avaliação escolar à avaliação pelo Mercado: sentidos históricos e reflexões para a prática. In: *Palestra Unisal*, 30 ago. 2000, São Paulo. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mar. 2009.

NORONHA, O.M. O público e o privado: teorias e configurações. In: LOMBARDI, J.C.; JACOMELI, M.R.M.; SILVA, T.M. (Org.). *O público e o privado na história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados; 2005. (Coleção Memória da Educação).

NORONHA, O.M. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2006.

PANSONATO, R.E. *Memórias de Itupeva: causos que ficaram na lembrança*. Jornal Expressão, Itupeva, 2006.

PARK, M.B. *Memória, educação e cidadania: tecendo o cotidiano de creches e pré-escolas em Itupeva - SP*. Campinas: [S.L.], 1996. (Coleção Educação & História).

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITUPEVA. Disponível em: <[www.itupeva.sp.gov.br](http://www.itupeva.sp.gov.br)>. Acesso em: 16 dez. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. 71,4% das escolas estaduais atingem metas. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/noticias\\_2009/2009\\_18\\_03.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2009/2009_18_03.asp)>. Acesso em: 23 mar. 2009.



SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Sistemas de avaliação*. Disponível em: <<http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 25 maio 2008.

SAUL, A M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SAVIANI, D. A Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. *rev – Campinas*, SP. 8.ed.: Autores Associados, 2003, - (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, A.J. A pesquisa na pós-graduação em educação. *Revista Eletrônica de Educação UfSCar*, v.1, n.1, 2007. Disponível em: <[http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=41&Itemid=43](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=43)>. Acesso em: 23 mar. 2009.

SILVA, M.A. *A construção do ensino público de 2º grau em Campinas: 1ª Delegacia de Ensino – 1980-1993*. 1994. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

TAKAHASHI, F. *Ensino médio é o elo frágil da educação, diz ministro*. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 25 maio 2008.

TRAGTENBERG, M. *A escola como organização complexa*. In: GARCIA, W. (Org.) *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.

WHORTHEN, B.R.; SANDERS, J.R.; FITZPATRICK, J.L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

# **ANEXOS**

## **ANEXO A – CLASSES DOCENTES**



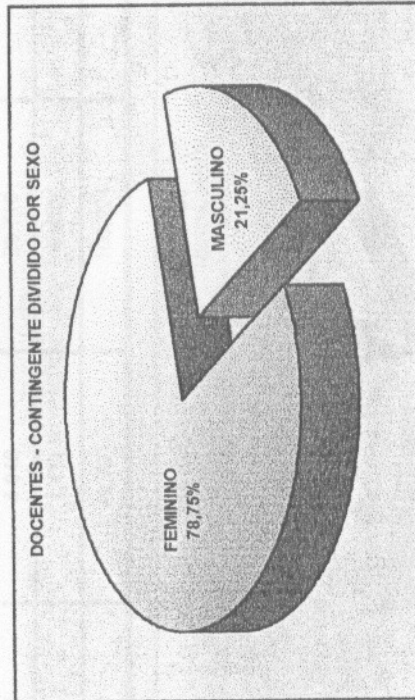
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

ESPELHO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
PONTE: CADÁSTRO FUNCIONAL DA EDUCAÇÃO - (INCLUI AFASTADOS)  
VIGÊNCIA: SETEMBRO/2009

CLASSES DOCENTES

DOCENTES (Contingente Distribuído por Sexo) SETEMBRO/2009

SEXO	CATEGORIA	EFETIVO	NÃO EFETIVO	TOTAL POR SEXO
FEMININO		96.683	68.458	165.141
MASCULINO		24.887	19.665	44.552
TOTAL POR CATEGORIA		121.570	88.123	209.693

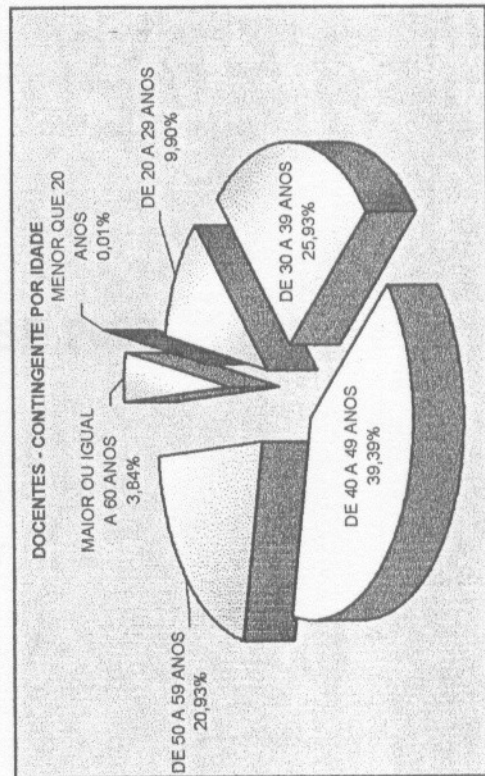




CLASSES DOCENTES

DOCENTES (Contingente Distribuído por Faixa Etária) SETEMBRO/2009

COORDENADORIA	CAPITAL/COGSP	GRANDE SÃO PAULO	INTERIOREI	ÓRGÃO CENTRAL	TOTAL POR IDADE
IDADE					
MENOR QUE 20 ANOS	3	6	15	0	24
DE 20 A 29 ANOS	5.008	5.418	10.338	6	20.770
DE 30 A 39 ANOS	12.865	14.724	26.750	24	54.363
DE 40 A 49 ANOS	20.175	19.268	43.090	68	82.601
DE 50 A 59 ANOS	11.274	8.840	23.719	59	43.892
MAIOR OU IGUAL A 60 ANOS	2.263	1.451	4.312	17	8.043
TOTAL POR COORDENADORIA	51.588	49.707	108.224	174	209.693



## ANEXO B – SARESP 2007

909488  
JOSE DE ANCHIETA  
PADRE

diretoria de ensino / município:  
JUNDIAI / ITUPEVA

coordenadoria:  
CEI

## LÍNGUA PORTUGUESA

### O SARESP 2007

O SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - aplica anualmente provas aos alunos de educação básica da Rede Estadual. Os resultados apresentados neste boletim permitem à escola analisar o seu desempenho e, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

### PARTICIPANTES DO SARESP 2007

	4º EF	6º EF	8º EF	3º EM
<b>ESTADO</b>	-	440.556	416.642	284.618
<b>COGSP</b>	-	210.572	197.724	132.335
<b>CEI</b>	-	229.984	218.918	152.284
<b>DIRETORIA</b>	-	7.918	8.414	5.812
<b>MUNICÍPIO</b>	-	618	553	376
<b>ESCOLA</b>	-	128	153	112

### MÉDIAS DO SARESP 2007

	4º EF		6º EF		8º EF		3º EM	
	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
<b>ESTADO</b>	-	-	210,4	194,1	242,6	231,5	263,2	263,7
<b>COGSP</b>	-	-	206,5	189,2	235,9	225,6	259,6	259,0
<b>CEI</b>	-	-	214,0	198,6	248,7	236,8	266,4	267,7
<b>DIRETORIA</b>	-	-	214,3	200,0	250,0	237,5	269,2	269,7
<b>MUNICÍPIO</b>	-	-	218,7	201,5	262,0	238,6	265,4	264,1
<b>ESCOLA</b>	-	-	223,0	211,9	260,2	239,3	268,3	261,7

### SAEB 2005

	4º EF		8º EF		3º EM	
	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
<b>Média das escolas estaduais do Brasil</b>	173,0	181,8	226,6	232,9	248,7	260,0
<b>Média das escolas estaduais de São Paulo</b>	177,9	182,9	228,4	230,2	253,6	261,8

909488

JOSE DE ANCHIETA  
PADRE

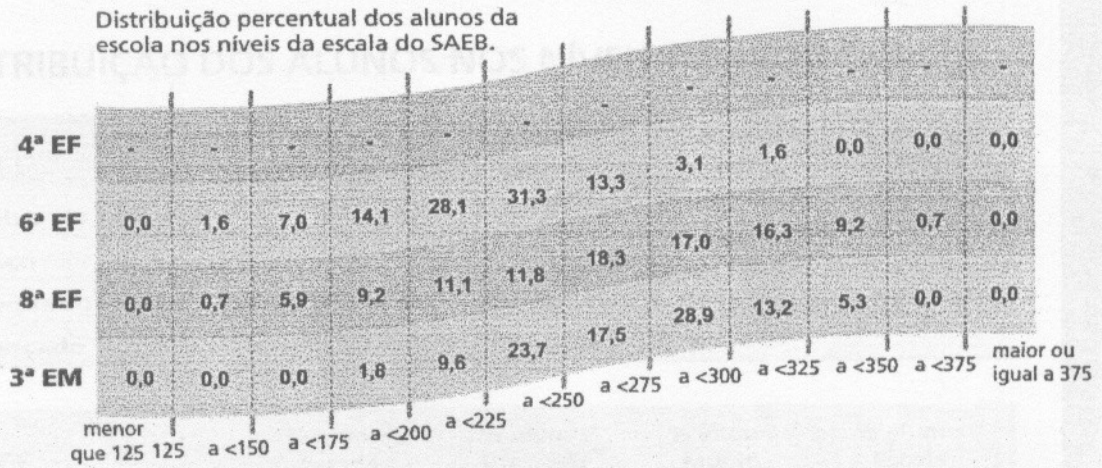
# níveis de proficiência

Os níveis foram definidos pelo agrupamento de pontos das escalas de proficiência utilizadas no SAEB e pela sua adequação à Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A interpretação pedagógica da escala de proficiência encontra-se em anexo.

## LÍNGUA PORTUGUESA

Níveis	4º EF	6º EF	8º EF	3º EM
<b>Abaixo do básico</b>	< 150	< 175	< 200	< 250
<b>Básico</b>	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
<b>Adequado</b>	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
<b>Avançado</b>	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

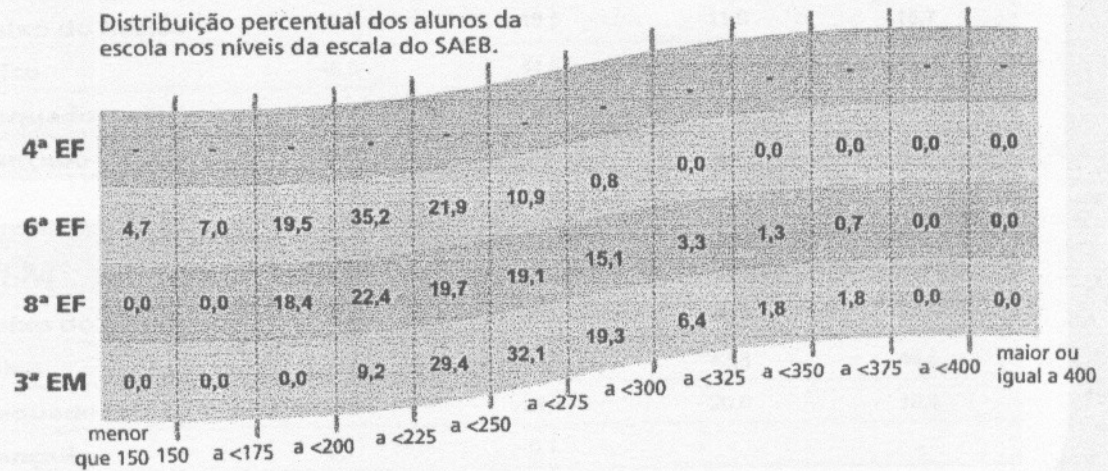
Distribuição percentual dos alunos da escola nos níveis da escala do SAEB.



## MATEMÁTICA

Níveis	4º EF	6º EF	8º EF	3º EM
<b>Abaixo do básico</b>	< 175	< 200	< 225	< 275
<b>Básico</b>	175 a < 225	200 a < 225	225 a < 300	275 a < 350
<b>Adequado</b>	225 a < 275	225 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
<b>Avançado</b>	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Distribuição percentual dos alunos da escola nos níveis da escala do SAEB.





909488

JOSE DE ANCHIETA

PADRE

## DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

- Os alunos classificados no nível abaixo do básico demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível básico demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível adequado demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível avançado demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

## DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

4ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
<b>Abaixo do básico</b>	20,7	31,2	-	-
<b>Básico</b>	39,1	36,5	-	-
<b>Adequado</b>	34,7	27,2	-	-
<b>Avançado</b>	5,6	5,1	-	-

6ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
<b>Abaixo do básico</b>	18,3	15,8	9,2	8,6
<b>Básico</b>	44,7	43,0	47,6	42,2
<b>Adequado</b>	34,0	37,8	39,5	44,5
<b>Avançado</b>	3,0	3,5	3,7	4,7

8ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
<b>Abaixo do básico</b>	22,7	18,8	11,9	15,7
<b>Básico</b>	46,5	44,5	43,8	41,2
<b>Adequado</b>	24,3	28,5	35,3	33,3
<b>Avançado</b>	6,5	8,3	9,0	9,8

3ª EM	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
<b>Abaixo do básico</b>	39,6	32,5	36,6	35,1
<b>Básico</b>	39,2	43,3	42,8	46,5
<b>Adequado</b>	21,1	24,1	20,6	18,4
<b>Avançado</b>	0,1	0,1	-	-

## DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

- Os alunos classificados no nível abaixo do básico demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível básico demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível adequado demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível avançado demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

## DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

4ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	44,3	52,3	-	-
Básico	36,6	29,9	-	-
Adequado	17,4	17,8	-	-
Avançado	1,7	-	-	-

6ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	54,8	48,4	44,4	31,3
Básico	23,3	24,1	30,5	35,2
Adequado	21,7	27,3	25,1	33,6
Avançado	0,2	0,3	-	-

8ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	49,8	43,9	40,7	40,8
Básico	44,8	48,4	55,5	53,9
Adequado	5,1	7,1	3,6	4,6
Avançado	0,4	0,6	0,2	0,7

3ª EM	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	71,0	64,2	70,7	70,6
Básico	24,7	30,3	26,1	27,5
Adequado	3,7	5,0	2,7	1,8
Avançado	0,6	0,4	0,5	-

ANEXO C – PLANO DE GESTÃO QUADRIENAL  
2007/2010

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR

# PLANO

PARECER DO SUPERVISOR DE ENSINO

# GESTÃO

Jundiaí, 12 de dezembro de 2007.

# QUADRIENAL

PARECER DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

## 2007/2010

da EE Padre José de

Quadrienal - 2007/2010 -

Jundiaí, 12 de dezembro de 2007.

  
Eliana Maria Goldrin  
Dirigente Regional de Ensino  
Diretoria de Ensino - Região Jundiaí

PROTOCOLADO	0059/07
D.E.R. JUNDIAÍ DATA	12/12/07
	Fátima
	ASSINATURA



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR  
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE JUNDIAÍ – JUNDIAÍ**

Av: Nove de Julho, 1300 – Chácara Urbana – Jundiaí/SP – ☒  
CEP 13209-011

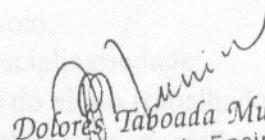
☎ Fone/Fax (0XX11) 4586-8199-ramal 242

email: [de-jundiai@edunet.sp.gov.br](mailto:de-jundiai@edunet.sp.gov.br)

**PARECER DO SUPERVISOR DE ENSINO**

Após a análise Plano Quadrienal da EE Padre José de Anchieta, localizada no município de Itupeva, opino - por atender à legislação vigente - pela homologação do presente para o ano de 2007.

Jundiaí, 12 de dezembro de 2007.

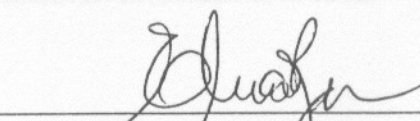
  
Dolores Taboada Munin  
Supervisor de Ensino  
RG - 12.733.802-0

À consideração superior.

**PARECER DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO**

Homologo, para o ano de 2007, o Plano Quadrienal – 2007/2010 – da EE Padre José de Anchieta.

Jundiaí, 12 de dezembro de 2007.

  
Eliana Maria Boldrin  
Dirigente Regional de Ensino  
Diretoria de Ensino – Região Jundiaí

## Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (H.T.P.C.)

### Objetivos:

Desenvolver a proposta educacional com unidade e coerência de modo tal que as horas de trabalho possibilitem o aprimoramento individual e a organização do trabalho de cada professor, bem como a formação de uma equipe escolar unida e integrada, capaz de identificar os problemas e necessidades do cotidiano da U.E., tendo em vista a melhoria do desempenho da escola no cumprimento de sua função social.

### Ações:

De acordo com as metas e com os procedimentos metodológicos elaborados pela equipe escolar daremos prioridades, nas HTPCs, aos seguintes temas:

- √ Estudo de textos, livros, jornais, revistas, documentos de apoio, incorporando, assim, os avanços (sócio econômicos, tecnológicos, científicos, políticos e culturais) da sociedade;
- √ análise de tendências pedagógicas e bases comuns para o ensino;
- √ estudo de documentos elaborados pela CENP, CEE, SEE;
- √ elaboração e construção de materiais pedagógicos de apoio;
- √ estudos de trabalhos diversificados que visem a inter- disciplinariedade;
- √ alternativas metodológicas para atender as necessidades do aluno trabalhador;
- √ aprimoramento e inovação de metodologias de trabalho para a melhoria do processo ensino/aprendizagem;
- √ procedimentos e instrumentos de avaliação;
- √ organização das atividades de recuperação;
- √ elaboração de projetos;

### Formas de organização das HTPCs:

As horas de trabalho pedagógicas coletivo estão organizadas em dois grupos:

GRUPO	DIA/SEMANA	HORÁRIO
01	3ª FEIRA	16H40 às 18h40
02	4ª FEIRA	10h00 às 12h00

### Responsáveis:

Direção de Escola, Supervisor, Professor Coordenador Pedagógico e Professores.

### III- LINHAS BÁSICAS DO PROJETO PEDAGÓGICO

#### A- Finalidade / Missão ( Razão de Ser)

Adotaremos metodologias que permitam aos nossos alunos serem independentes, criativos, com iniciativa própria, curiosos e desejosos em saber, aptos a pesquisa, na conquista de uma sociedade mais fraterna, ainda que competitiva.

#### B- Objetivo / Visão ( situação futura desejada)

- ❖ Promover aprendizagem significativa tanto para prosseguimento de estudos pós Ensino Médio quanto para inserção no mercado de trabalho.
- ❖ Diminuir o índice geral de retenção e abandono
- ❖ Promover a qualificação dos professores

#### C- Definição das metas e ações a serem desencadeadas:

DESCRIÇÃO ANALÍTICA DOS PRINCIPAIS PROCESSOS DE GESTÃO, DECORRENTES DO PROJETO PEDAGÓGICO			
	Ações a longo prazo (triênio/quadrênio)	Ações a médio prazo (ano/biênio)	Ações a curto prazo (bimestre/semestre)
<b>1- Gestão de pessoas</b>	Promover formação continuada de professores através de estudos de textos teóricos e legislação em reuniões pedagógicas. Orientação pela equipe de gestão a funcionários em reuniões por segmentos e propiciando a participação deles em reuniões com os demais segmentos da U.E., tendo em vista a melhoria do atendimento às necessidades escolares cotidianas.	Promover práticas avaliativas do desempenho de professores e funcionários anualmente, para melhoria contínua do desempenho e cumprimento de metas e objetivos educacionais, realizando questionários dirigidos a representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar	Promoção de práticas de valorização e reconhecimento do trabalho e esforço dos professores, alunos e funcionários da escola, através de eventos bimestrais de amostras dos trabalhos realizados nos projetos da U.E, divulgação em jornais e rádio local desses eventos.
<b>2-Gestão participativa</b>	Elaboração do Projeto Pedagógico, o papel, função, valores princípios e objetivos da Escola por representantes de todos os segmentos escolares, como orientador de ações conjuntas e articuladas no cotidiano escolar.	Revisão da proposta pedagógica e normas de gestão e convivência no planejamento pelos representantes dos diversos segmentos expressando comprometimento, iniciativa e forte colaboração voltada para a melhoria da aprendizagem dos alunos	Apoio e estímulo a organização dos alunos e de outros segmentos para que atuem em ações conjuntas, solidárias, cooperativas e comunitárias através de projetos bimestrais, eventos e excursões culturais e de lazer.
<b>3-Gestão pedagógica</b>	Atualização do currículo escolar tendo como referência os PCN'S, Diretrizes Curriculares Nacionais e evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura durante o momento de planejamento, onde o corpo docente estuda e analisa os documentos citados.	Análise dos resultados e das dificuldades de aprendizagem dos alunos no início do ano letivo para elencar ações pedagógicas cujo objetivo é a melhoria contínua do rendimento e sucesso escolar.	Realização do conselho de classe/série participativo onde as famílias tem a oportunidade de conhecer o plano de trabalho do corpo docente, visitar o projeto pedagógico, observando o comprometimento dos professores e gestores com a aprendizagem dos alunos.
<b>4-Gestão de serviços de apoio (recursos físicos e financeiros)</b>	Prestação de serviço de escrituração com dedicação e agilidade compatível com o número de funcionários da U.E. Espaço da escola disponibilizado para atividades que congreguem a comunidade local.	Pelo menos duas vezes por ano realização de eventos sociais com finalidade cultural e de obtenção de recursos para complementar as verbas públicas visando a melhoria da realização do projeto pedagógico. Realização de projetos escolares visando a conservação do patrimônio escolar.	Bimestralmente reuniões com os membros da APM para definição de aplicação dos recursos financeiros e divulgação de balancetes nos murais da escola garantindo os princípios da gestão pública e a prestação de contas à comunidade.
<b>5-Gestão de resultados educacionais</b>	Avaliação diagnóstica através de questionários, caixa de sugestões, auto avaliação de todos os segmentos e questões sócio – econômicas que possibilitem ao educando manifestar-se quanto à sua perspectiva pós ensino médio	Análise dos resultados das avaliações diagnósticas e gráficos de resultados finais como eixo norteador para execução dos planos de ensino no início de todo ano letivo. Adequação de todo o ambiente físico, social e cultural da U.E. para desenvolvimento da proposta pedagógica, ao longo do ano letivo.	A cada bimestre, análise dos resultados educacionais pelos gestores, docentes, pais e alunos no conselho participativo. Controle de frequência diário em planilha própria e encaminhamento aos órgãos competentes quando for o caso.



METAS	JUSTIFICATIVA	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PERÍODO	RECURSOS
1. Garantir a eficácia dos cursos oferecido nesta U.E., proporcionando a 100% dos alunos um ensino de qualidade e formação do cidadão.	Preparar os alunos para prosseguimento de estudos, qualificados para o mundo do trabalho e preparados para viver em sociedade.	Desenvolvimento de currículo de acordo com a realidade da escola e proposta de CENP. Desenvolvimento de Projeto Interdisciplinar visando tornar o aluno crítico, solidário, cidadão consciente do seu papel social e proprietário do saber	Direção, Coordenação, Professores, Funcionários, Pais e Discentes	Projetos Interdisciplinares – um por bimestre  Revisão do currículo no planejamento e replanejamento  Acompanhamento de estágio ao longo do ano letivo	Humanos, materiais e equipamento didático.
2.1- Redução de 5% do número de alunos retidos; 2.2 Manter a taxa de evasão escolar em no máximo 3%.	2.1- Inculcar o hábito de leitura, pesquisa e horário de estudo nos alunos bem como a conscientizá-los da importância de sua participação nas aulas. 2.2 Controle sistemático das freqüências dos alunos	2.1- Avaliação unificada: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperação contínua;</li> <li>• Avaliação bimestral;</li> <li>• Projetos;</li> <li>• Provão</li> </ul> 2.2 Planilha de controle de freqüência informação/convocação aos pais encaminhando aos órgãos competentes.	Direção, Coordenação e professores.	Avaliação Unificada – uma por bimestre  Planilha de controle de freqüência – diária  Informação aos pais – imediata  Encaminhamentos-bimestralmente	Humanos da APM para pagamento de despesas de correio e material de consumo.
3. Promover a qualificação dos professores	Aperfeiçoamento da prática pedagógica dos profissionais	Formação continuada em serviço ( EMR, Teia do saber, Oficinas e O.T.) Reflexões, estudo de teorias educacionais e legislação vigente durante as HTPCs.	Direção, Coordenação, ATPs e professores.	Encontros semanais nas HTPC'S Planejamento – duas vezes por ano Orientações Técnicas pontuais	Da Secretária da Educação.

#### IV- PLANO DE CURSOS

##### A.1.

Curso: Ensino Fundamental

Objetivos gerais:

- Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

##### A.2.

Curso: Ensino Médio

Objetivos gerais:

- Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

- Preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- Compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

### A.3

## Curso: Educação de Jovens e Adultos: Presença Flexível e Presencial

### Objetivos gerais:

- Estimular e dar continuidade de estudos aos jovens e adultos com significativa defasagem idade e série proporcionando opções mais adequadas às suas necessidades educacionais e profissionais.
- Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

### B) Integração e seqüência dos conteúdos curriculares:

A integração e seqüência dos conteúdos curriculares ocorrerão ao longo do ano letivo, sendo o primeiro momento no planejamento escolar quando, agrupados por área de conhecimento, os docentes analisam documentos tais como: PCNs, PCN+, Proposta Curricular da CENP, Proposta Pedagógica da U.E e Planos de Curso, redirecionando e adequando os planos de ensino às expectativas pedagógicas para o ano letivo corrente.

No início do primeiro bimestre, será realizada avaliação diagnóstica em todas as disciplinas.

Será afixado nos murais internos um breve resumo dos conteúdos programáticos do bimestre, possibilitando à comunidade escolar ter previamente conhecimento dos temas que serão trabalhados.

A equipe de gestão através da avaliação unificada, poderá analisar se os conteúdos desenvolvidos em sala de aula estão de acordo com os planos de ensino, vez que todos os docentes deverão entregar nas datas pré estabelecidas, as matrizes das avaliações aplicadas, tanto as bimestrais, quanto as questões do provão.

Nas HTPC'S e replanejamento serão discutidos resultados educacionais e eventuais discrepâncias entre conteúdo trabalhado em classe e planos de ensino.

## C. Técnico Administrativo

Secretário; Agentes de Organização Escolar e Oficial Administrativo.

Terá a função de dar apoio ao processo educacional, auxiliando a direção nas atividades relativas à:

- ❖ Documentação e escrituração escolar e de pessoal;
- ❖ Organização e atualização de arquivos;
- ❖ Expedição, registro e controle de expedientes;
- ❖ Registro e Controle de bens patrimoniais, bem como de aquisição, conservação de materiais;
- ❖ Registro e controle de recursos financeiros;

### Plano de trabalho da Secretaria

#### Objetivos:

- Atendimento ao público em toda estrutura, procurando dar as pessoas esclarecimentos necessários.
- Cuidar para que a burocracia não torne o trabalho desumano.
- Priorizar o funcionamento da mesma em função do processo ensino/aprendizagem.
- Aprimorar a informação para assessorar a Direção, Coordenação e Professores.

#### Ações:

A secretaria da Escola – unidade Administrativa, desempenhará todas as atribuições e a distribuição das atividades ficam sob a responsabilidade da Secretária Designada, onde todos executam suas atividades com responsabilidade, competência, eficiência, organização e zelo pelo trabalho público. A freqüência de todos os funcionários da escola ficam sob a responsabilidade da Secretaria da Escola ( inclui também os professores). O módulo está incompleto.

## D. Núcleo Operacional

### Agentes de Serviços Gerais e Zelador

Tem a função de proporcionar apoio ao conjunto de ações complementares de natureza administrativa e curricular, relativas às atividades de:

- ❖ Limpeza, manutenção e conservação da área interna e externa do prédio escolar;
- ❖ Controle, manutenção e conservação de mobiliários, equipamentos e materiais didáticos pedagógicos;
- ❖ Zeladoria, vigilância e atendimento de alunos;

## VI - AUTO AVALIAÇÃO

	A escola que tínhamos (auto-avaliação)		A escola que temos hoje		Competências profissionais desenvolvidas	A escola que pretendemos	O que vamos fazer AÇÕES
	Potencialidades	Dificuldades	Potencialidades	Dificuldades			
- Gestão de pessoas	Equipe escolar, na maioria, unida, comprometida com a educação, pouco resistente a mudanças, ambiente amigável, solidário	O profissional reconhecer a importância da sua conduta vez que o aluno espelha-se nele.	Maior comprometimento da equipe escolar, ambiente favorável ao desenvolvimento do trabalho.	Quanto à falta de professores, há um favorecimento dada a legislação vigente.	Compromisso, boas relações interpessoais, procurar ajuda dos gestores para desenvolvimento do trabalho.	100% da equipe escolar comprometida, aprimoramento das relações interpessoais, os profissionais enxergando os gestores como parceiros.	- Reuniões com todos os segmentos e em separado quando necessário, desenvolvendo estudos teóricos e de legislação. - Socialização de experiências positivas. - Valorização das ações positivas, divulgando a toda equipe escolar e na mídia, quando for o caso.
- Gestão participativa	Conselho de Escola e APM atuantes. Boas relações com a Prefeitura Municipal Realização de conselhos de classe/série participativos	Frequência de pais no conselho participativo no período noturno deixa a desejar. Conseguir empresas parceiras	Conselho de Escola e APM atuantes Boas relações com a Prefeitura Municipal	Grêmios estudantis não têm líder nato. Conseguir empresas parceiras	Liderança compartilhada, espírito democrático responsabilidade de social	Aumentar em 50% as parcerias. Aumentar em 50% a responsabilidade de social	Apresentar o projeto pedagógico em empresas da região. Através de reuniões, bimestrais, orientar a comunidade escolar. Reuniões de orientação aos alunos do grêmios.
- Gestão pedagógica	Currículo atualizado com referência às Diretrizes Nacionais e P.C.N.(s)	Resistência de alguns professores quanto a proposta pedagógica.	A U.E. tem um projeto político pedagógico definido, construído com a participação da comunidade escolar, fato que gera o compromisso de todos os envolvidos.	O docente bem sucedido em seus objetivos pedagógicos é tratado com desdém pelos colegas. Nem sempre o entusiasmo em ensinar é igual ao entusiasmo de aprender.	Boa parte do corpo docente e funcionários adotam práticas que contemplam o projeto pedagógico, conscientes de sua função social	Menos mudanças na equipe docente; Excelência no desenvolvimento da competência leitora e escritora.	Capacitar os professores no trabalho com a reescrita. Capacitação em serviço para subsidiar o professor no desenvolvimento de outras habilidades e competências, para que ele sintam-se apoiado pela equipe de gestores.

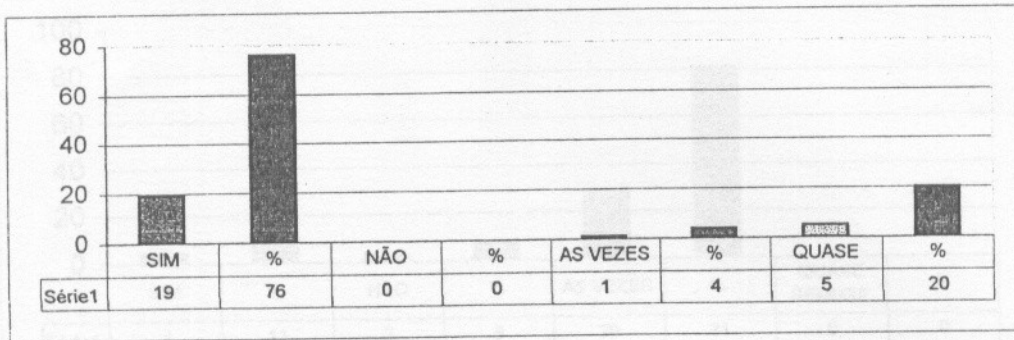
<p>gestão de serviços de apoio (cursos, materiais e financeiros)</p>	<p>Escola bem conservada. A U.E. tem bom acervo de materiais pedagógicos. Comunidade local utiliza os espaços físicos aos finais de semana. A aplicação de recursos financeiros é planejada e acompanhada pelo C.E. e APM.</p>	<p>Capacidade física inadequada para a demanda. Número de funcionários insuficiente para um atendimento ágil.</p>	<p>Três funcionários contratados com recursos da FDE melhorando a qualidade no atendimento dos alunos. Escola bem conservada.</p>	<p>Espaço físico inadequado a demanda</p>	<p>Comprometimento, eficácia e boa vontade.</p>	<p>Construção de mais 4 salas de aula</p>	<p>Solicitação a Diretoria e FDE</p>
<p>gestão de resultados educacionais</p>	<p>A escola promove momentos de encontros com pais, comunidade e equipe escolar para divulgar ações educativas e apresentar as culminâncias das realizações de projetos. Para aferir a satisfação, toda a escola adota mecanismos de monitoramento e avaliação buscando sempre a melhoria dos resultados.</p>	<p>A implantação de avaliação unificada gerou um aumento no índice de retenção.</p>	<p>A escola promove momentos de encontros com pais, comunidade e equipe escolar para divulgar ações educativas e apresentar as culminâncias das realizações de projetos. Para aferir a satisfação, toda a escola adota mecanismos de monitoramento e avaliação buscando sempre a melhoria dos resultados, propiciando aos alunos uma formação integral e permanência com sucesso em sua aprendizagem.</p>	<p>Resistência de alguns docentes quanto à aplicação da avaliação de desempenho</p>	<p>Comprometimento, espírito de equipe e equipe reflexiva.</p>	<p>100% da equipe escolar comprometida e consciente de que a avaliação e a auto-avaliação são importantes para o aprimoramento de seu trabalho.  Conscientizar 60% dos pais/e ou responsáveis sobre a importância do acompanhamento escolar de seus filhos.</p>	<p>Valorizar e motivar a participação dos profissionais da escola no Projeto Pedagógico, para garantir o seu compromisso e a avaliação de desempenho. Desenvolver o marketing da escola através de confecção de galerias de premiações, divulgação de projetos desenvolvidos e resultado de avaliações realizadas.</p>

**E.E. "PADRE JOSÉ DE ANCHIETA" - ITUPEVA**  
**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

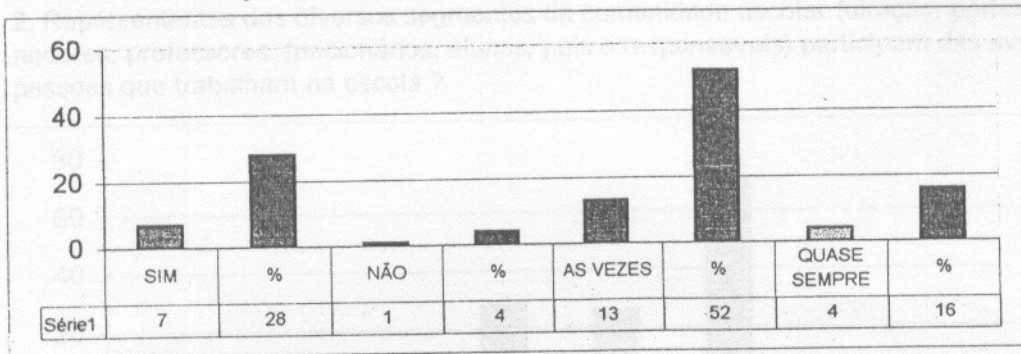
**1ª DIMENSÃO - GESTÃO DE PESSOAS**

**PÚBLICO ALVO: PROFESSORES - 25**

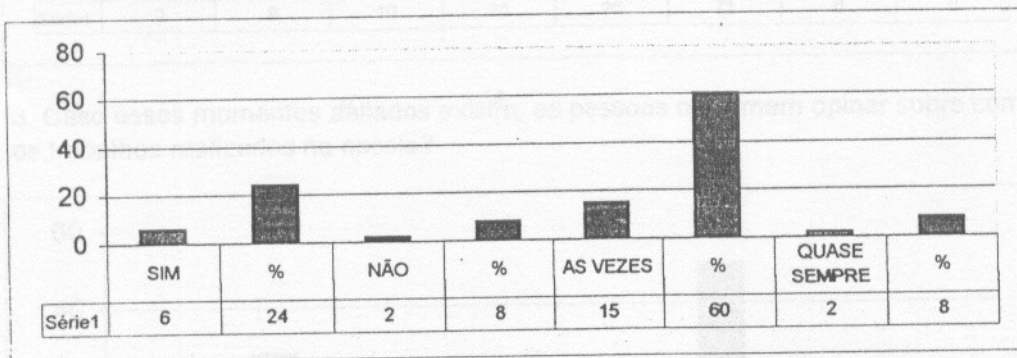
**1. A equipe de gestores prioriza as questões pedagógicas?**



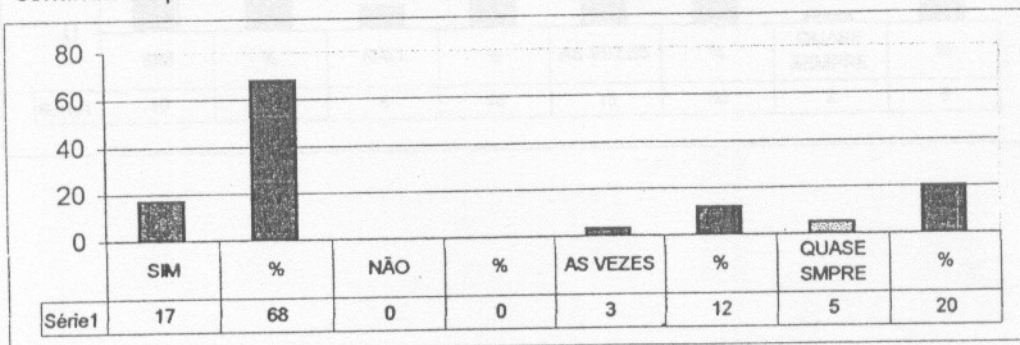
**2. O cursos e as ações de formação correspondem às expectativas de quem participa?**



**3. Há troca de experiências vivenciadas nas ações de formação continuada de aperfeiçoamento da equipe escolar, a fim de aprimorar o trabalho da escola?**

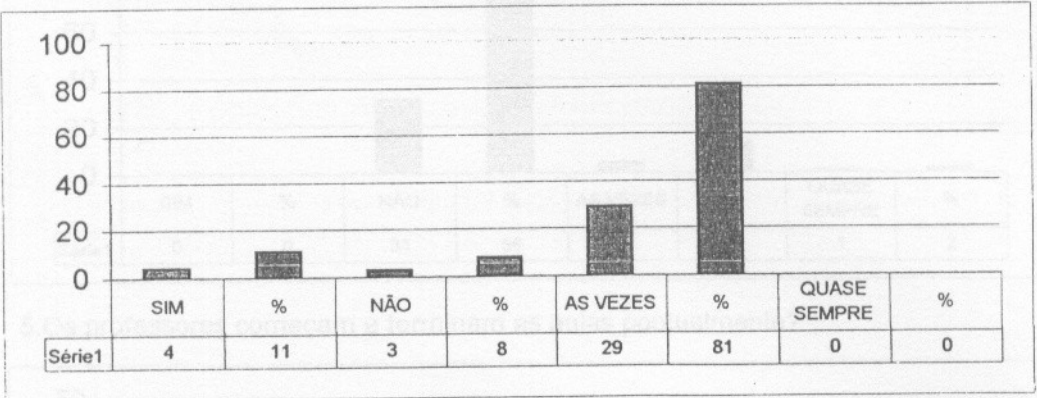


**4. Há uma organização do trabalho desenvolvido em HTPC de modo a contribuir para a formação continua do professor e a melhoria da pratica de ensino?**

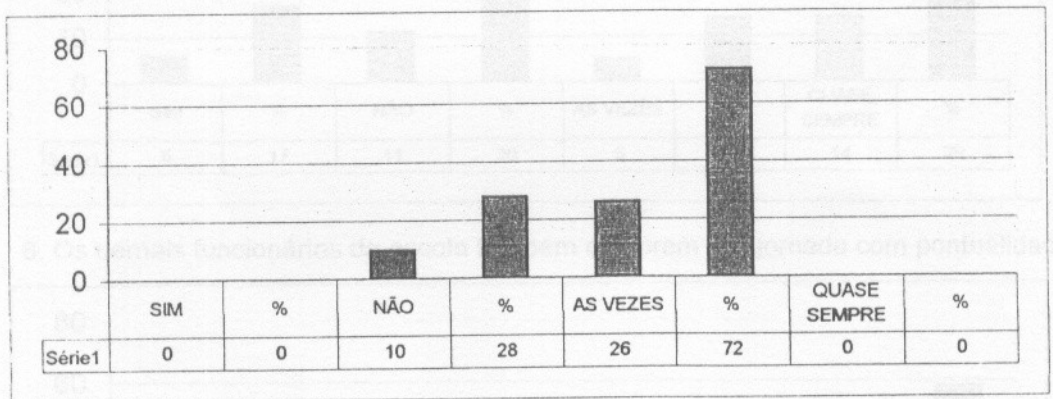


PÚBLICO ALVO: PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS - 36

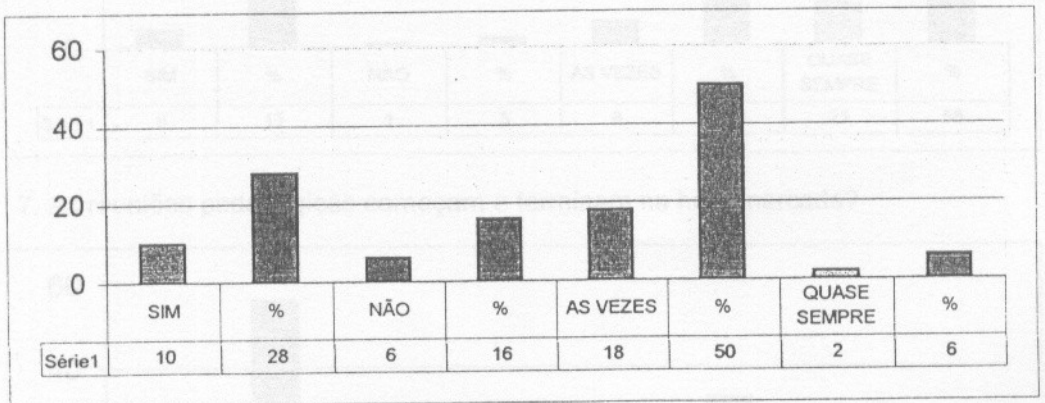
1. Existe na escola algum procedimento formatizado para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todas as pessoas que ali trabalham?



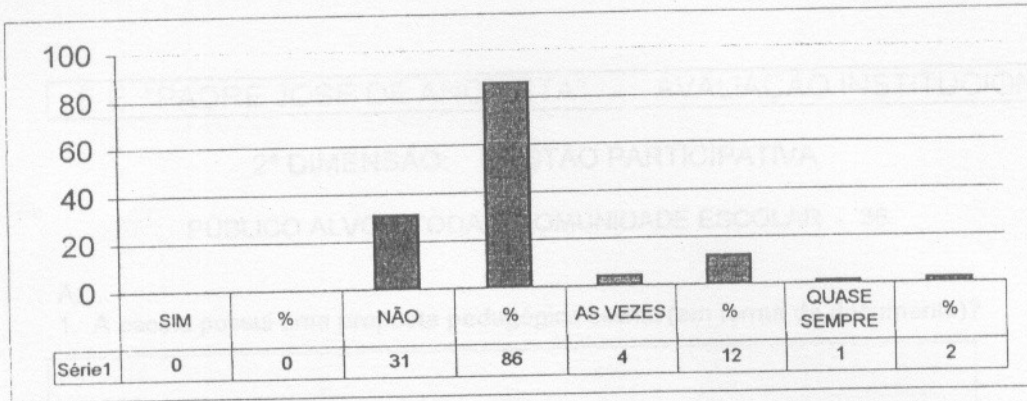
2. Representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar (direção, professores coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais e responsáveis) participam das avaliações das pessoas que trabalham na escola ?



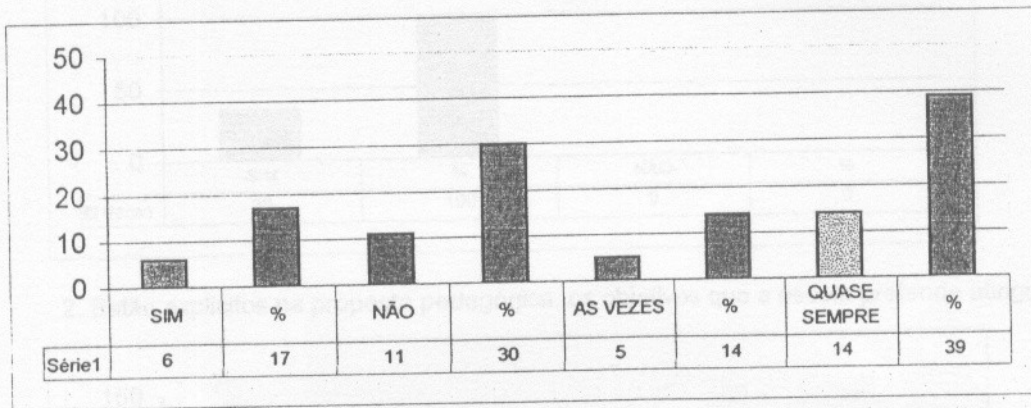
3. Caso esses momentos avaliados existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?



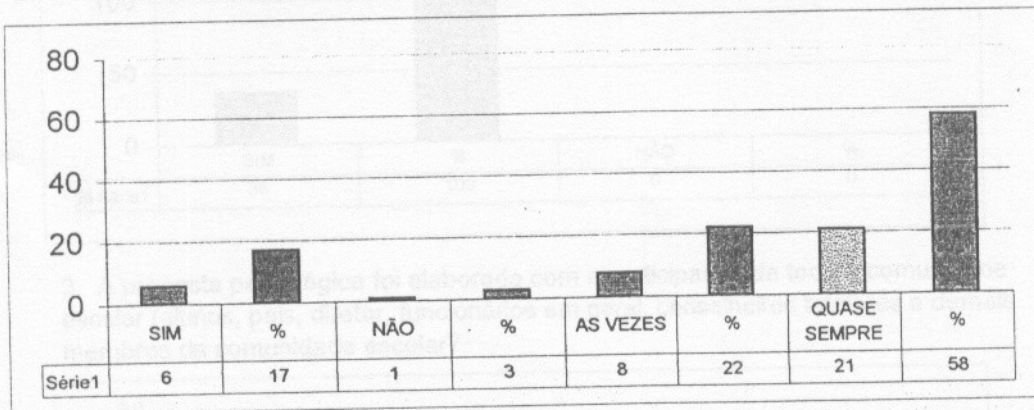
4. Ausências do diretor, professor ou funcionários que estejam prejudicando o trabalho, o problema é discutido coletivamente por toda a comunidade escolar, inclusive, pais e alunos?



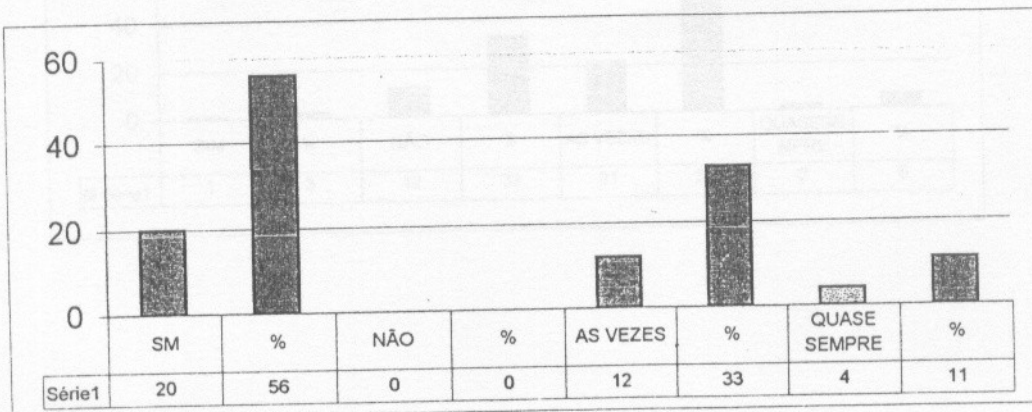
5. Os professores começam e terminam as aulas pontualmente?



6. Os demais funcionários da escola também cumprem sua jornada com pontualidade?



7. As reuniões pedagógicas começam e terminam na hora marcada?





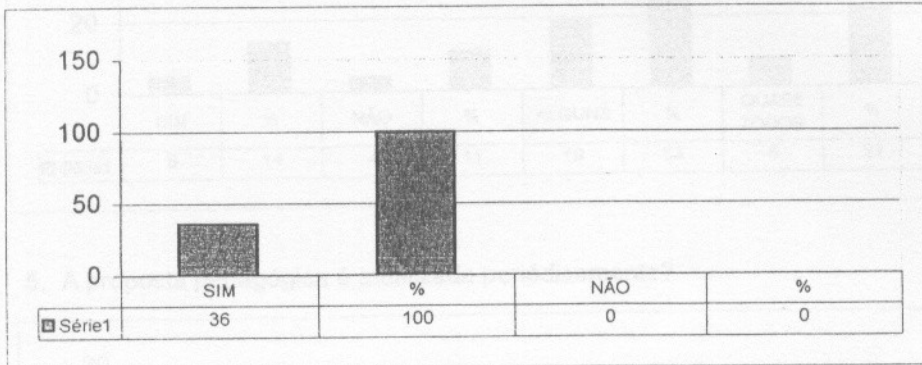
E. E. "PADRE JOSÉ DE ANCHIETA" - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

2ª DIMENSÃO: GESTÃO PARTICIPATIVA

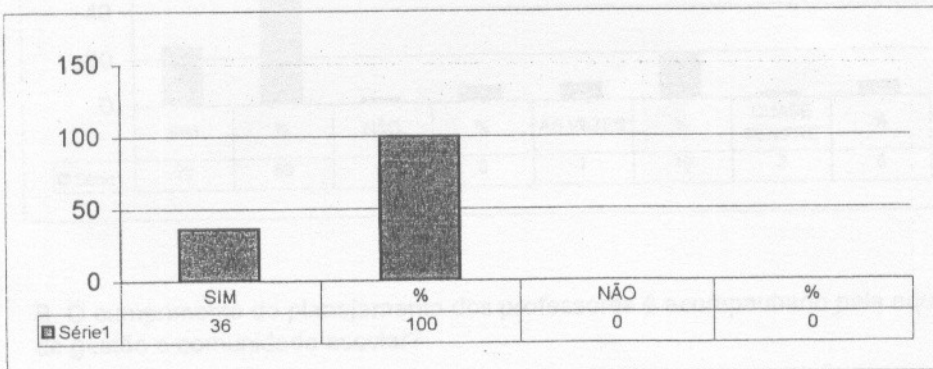
PÚBLICO ALVO: TODA A COMUNIDADE ESCOLAR - 36

A. ....

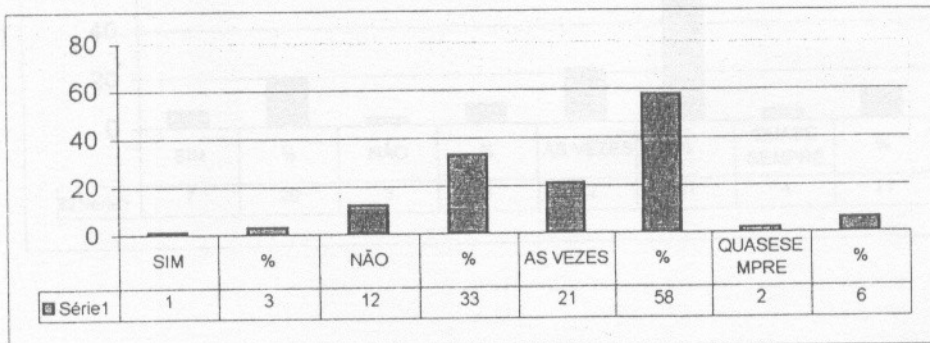
1. A escola possui uma proposta pedagógica escrita (em forma de documento)?



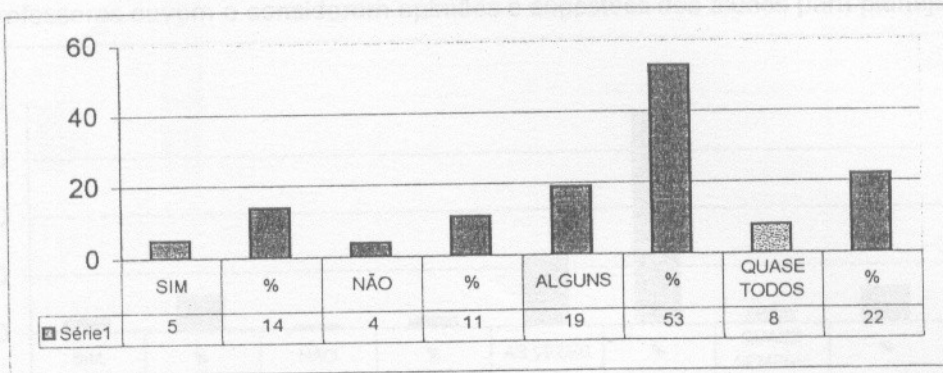
2. Estão explicitos na proposta pedagógica, os objetivos que a escola pretende atingir?



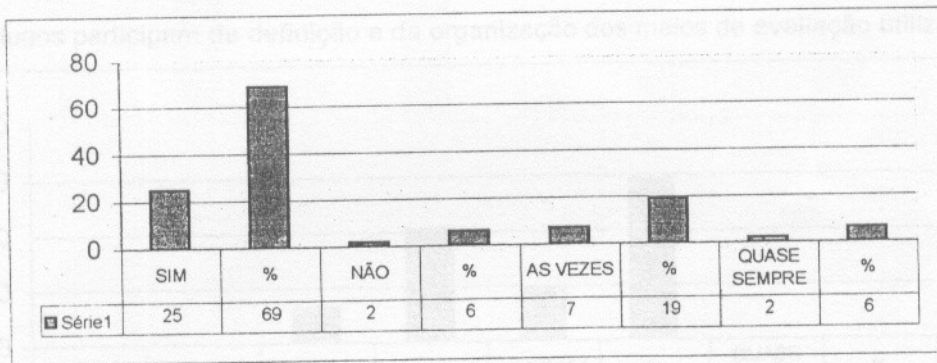
3. A proposta pedagógica foi elaborada com a participação de toda a comunidade escolar (alunos, pais, diretor, funcionários em geral, conselheiros tutelares e demais membros da comunidade escolar)?



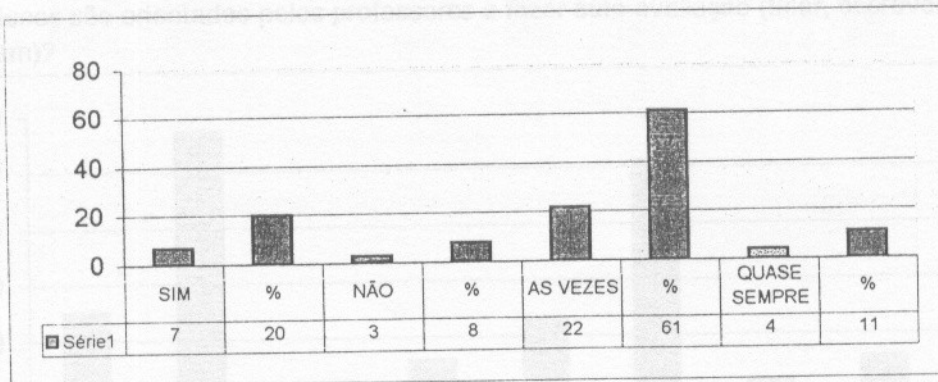
4. Todos os eu trabalham na escola, pais e alunos conhecem a proposta pedagógica da escola?



5. A proposta pedagógica é atualizada periódicamente?



B. O cumprimento do planejamento dos professores é acompanhado pela equipe de gestão e comunidade escolar?



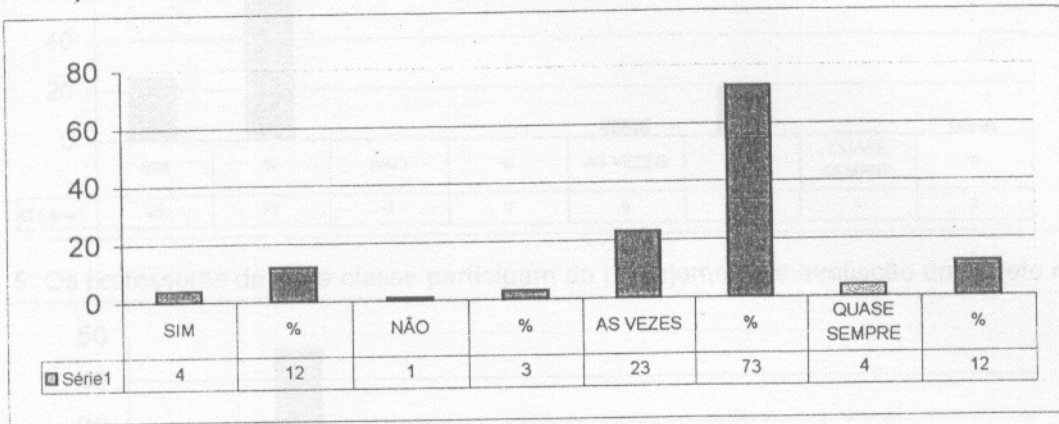
E.E. "PADRE JOSÉ DE ANCHIETA" - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

3ª DIMENSÃO - GESTÃO PEDAGÓGICA

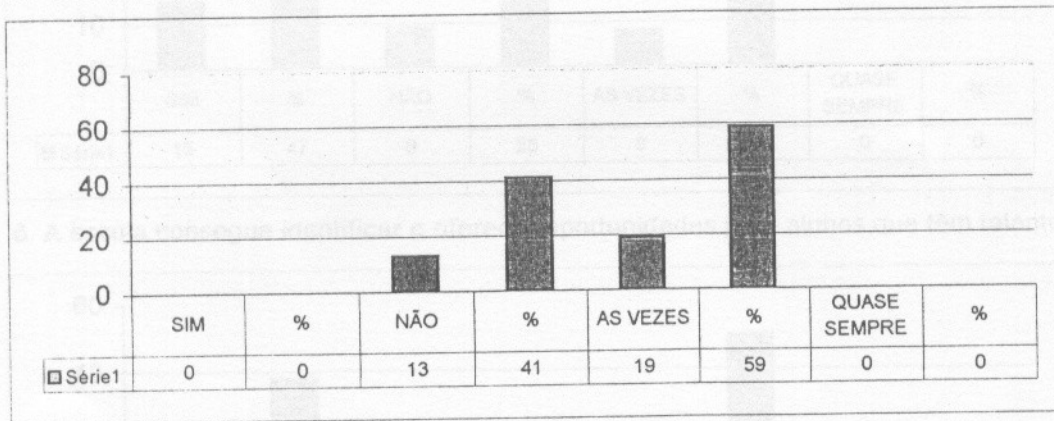
PÚBLICO ALVO: PROFESSORES E ALUNOS - 32

A. ...

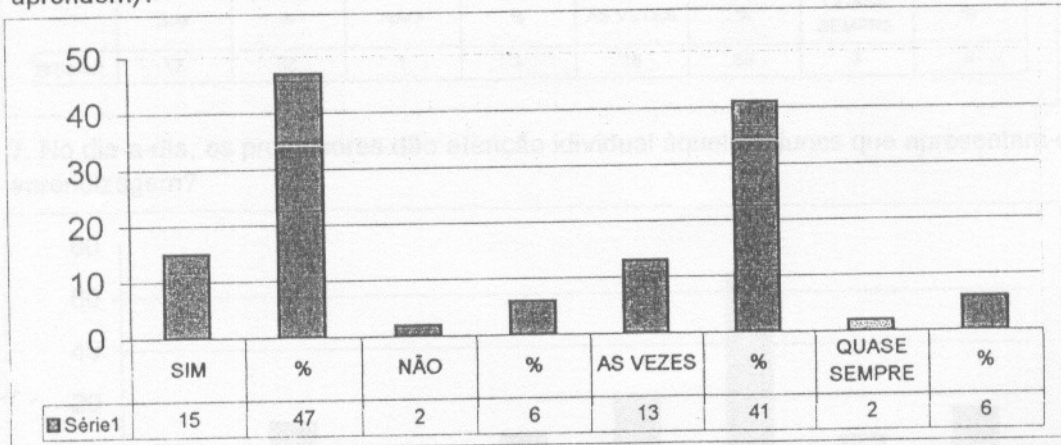
1. Os professores ouvem e consideram opiniões e sugestões dos alunos para planejar suas aulas?



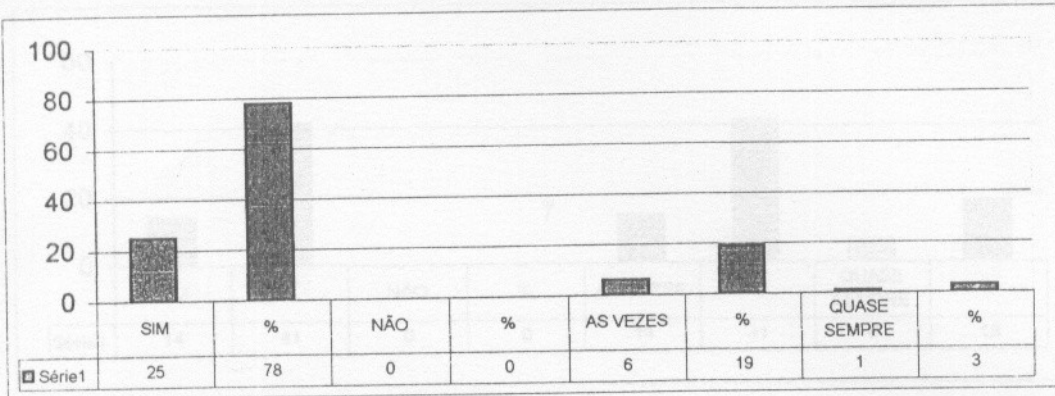
2. Os alunos participam da definição e da organização dos meios de avaliação utilizados pela escola?



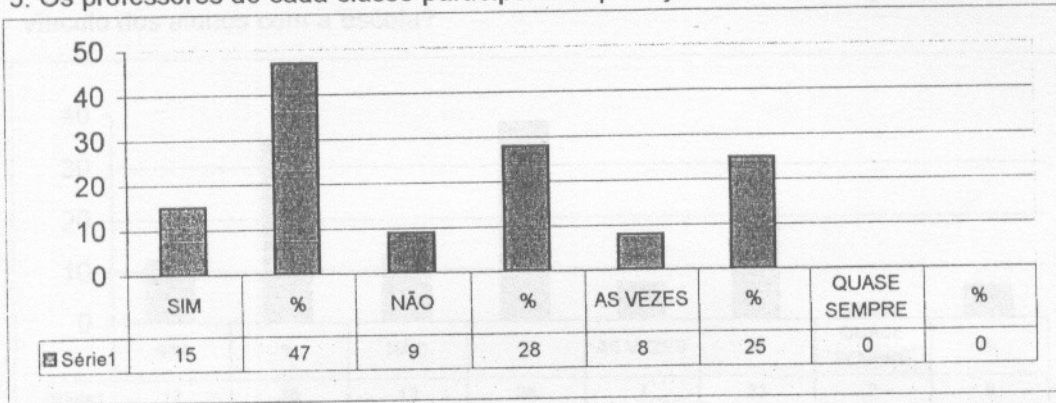
3. Os alunos são orientados pelos professores a fazer auto-avaliação (falar, escrever, exoressar o que aprendem)?



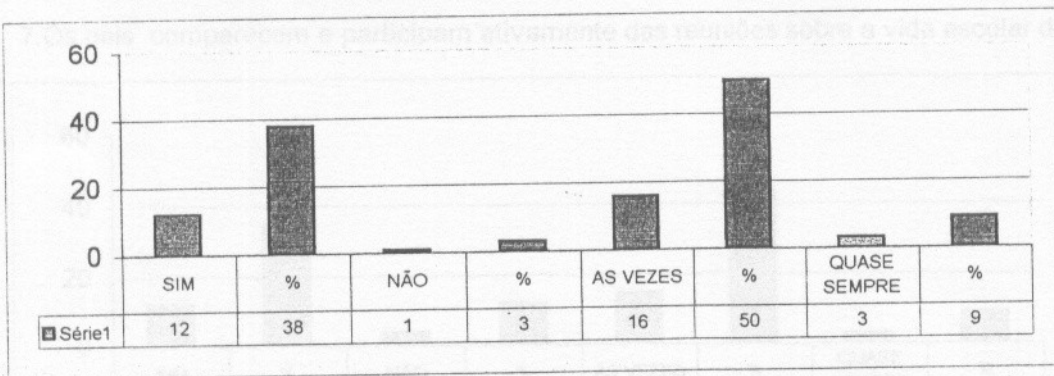
4. Todos os alunos têm oportunidade de mostrar suas aprendizagens e seus trabalhos de formas variadas (oralmente, por escrito, utilizando teatro, pintura, brincadeiras, etc)?



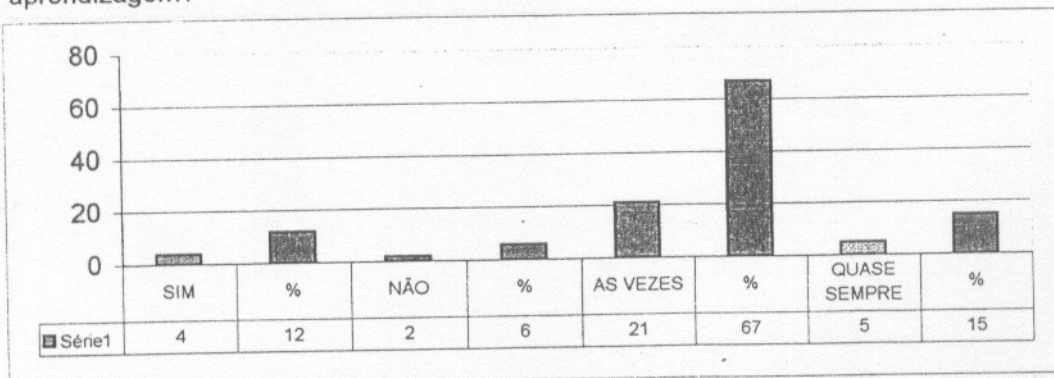
5. Os professores de cada classe participam do planejamento e avaliação do projeto de recuperação?



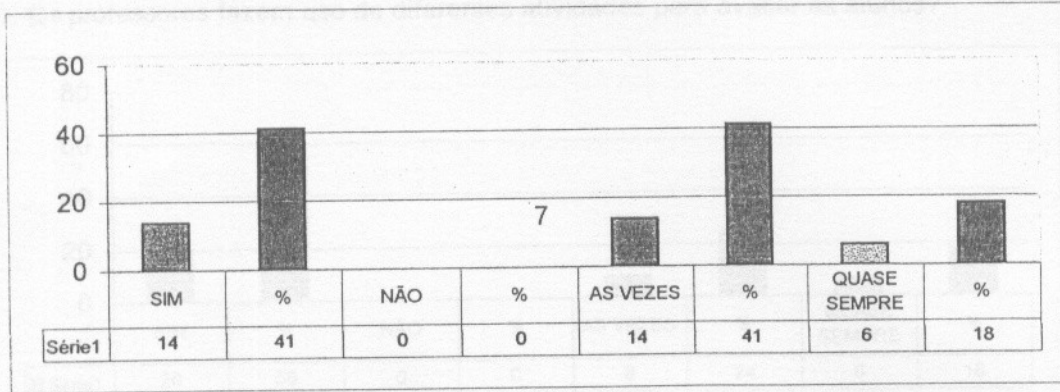
6. A escola consegue identificar e oferecer oportunidades para alunos que têm talentos diferenciados?



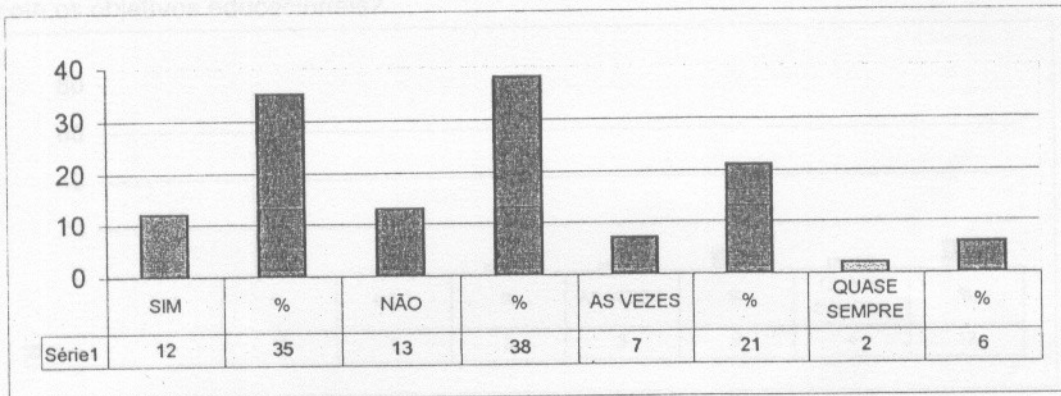
7. No dia-a-dia, os professores dão atenção individual àqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?



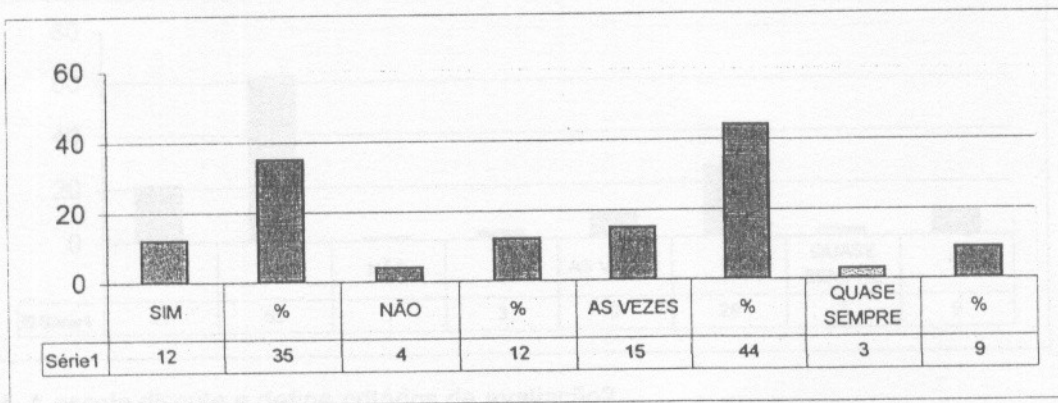
5. A equipe escolar discute com os alunos/comunidade escolar o mecanismo de trajetória dos alunos na escola (progressão continuada, progressão parcial, reclassificação, etc)?



6. A escola desenvolve estratégias para melhorar o relacionamento professor-aluno e fortalecer o vínculo dos alunos com a escola?

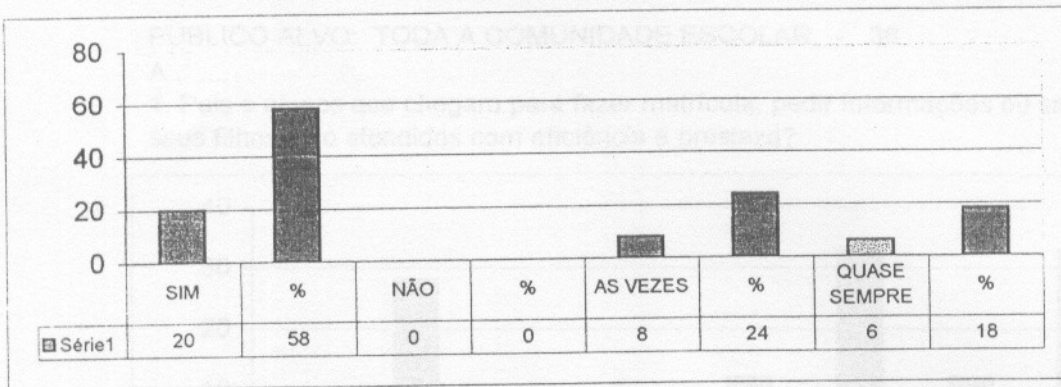


7. Os pais comparecem e participam ativamente das reuniões sobre a vida escolar dos alunos?

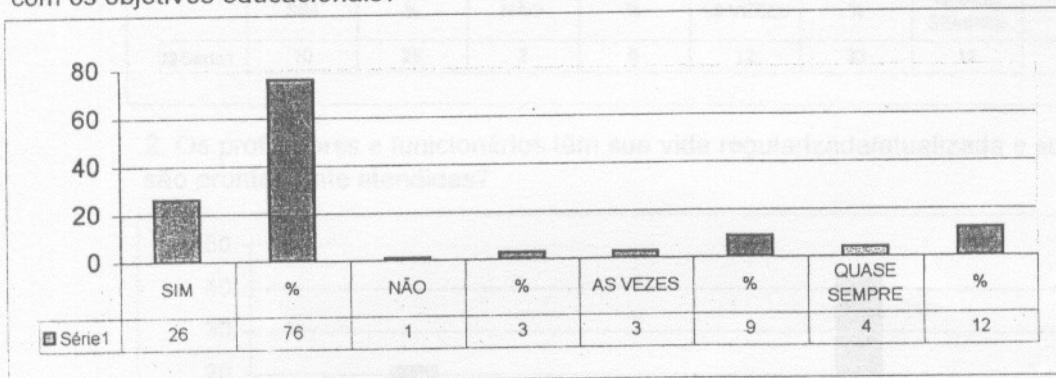


D. ...  
**PUBLICO ALVO: PROFESSORES, PAIS E ALUNOS**

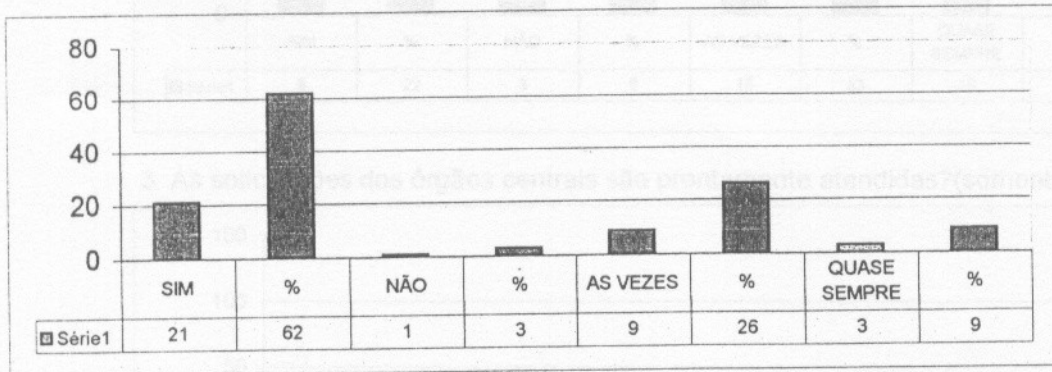
1. Os professores fazem uso de diferentes atividades para avaliar os alunos?



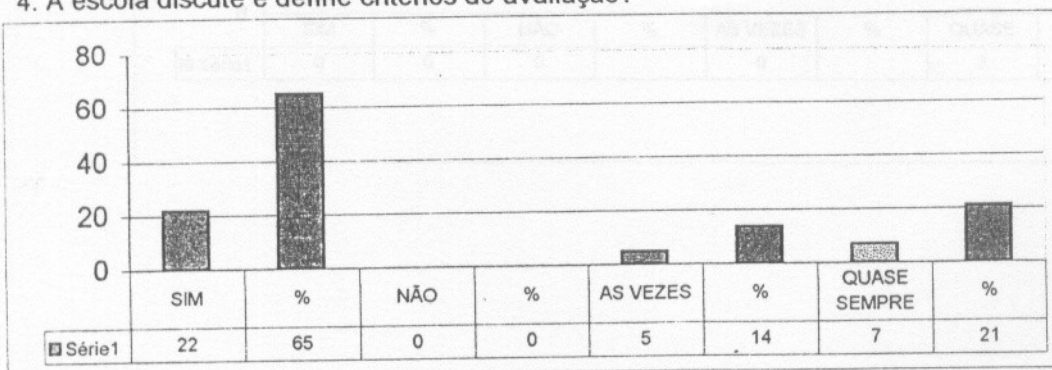
2. Os critérios de reagrupamento de alunos estão explicitados na proposta pedagógica e de acordo com os objetivos educacionais?



3. Esses critérios de agrupamento são explicados para pais e alunos?



4. A escola discute e define critérios de avaliação?



E.E. "PADRE JOSÉ DE ANCHIETA" - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

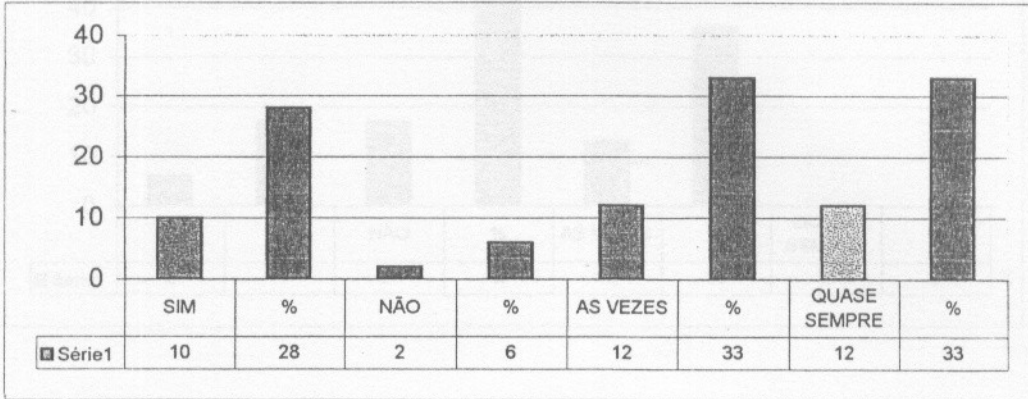
4ª DIMENSÃO

GESTÃO DE SERVIÇOS DE APOIO, RECURSOS FÍSICOS E FINANCEIROS

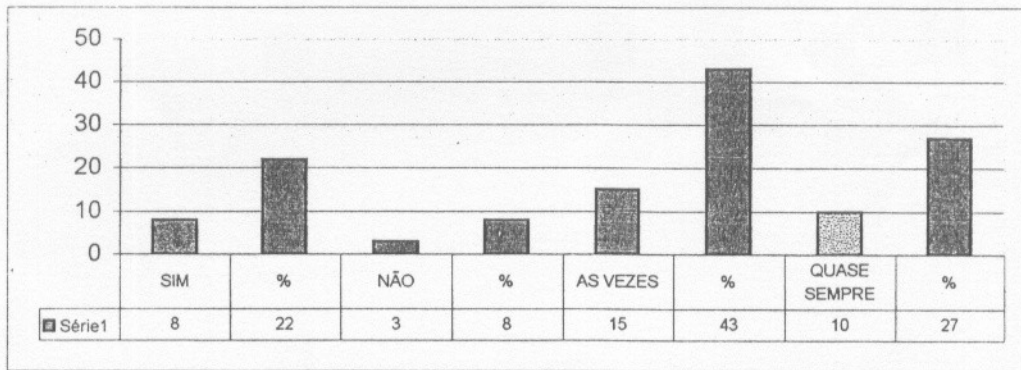
PÚBLICO ALVO: TODA A COMUNIDADE ESCOLAR - 36

A. ....

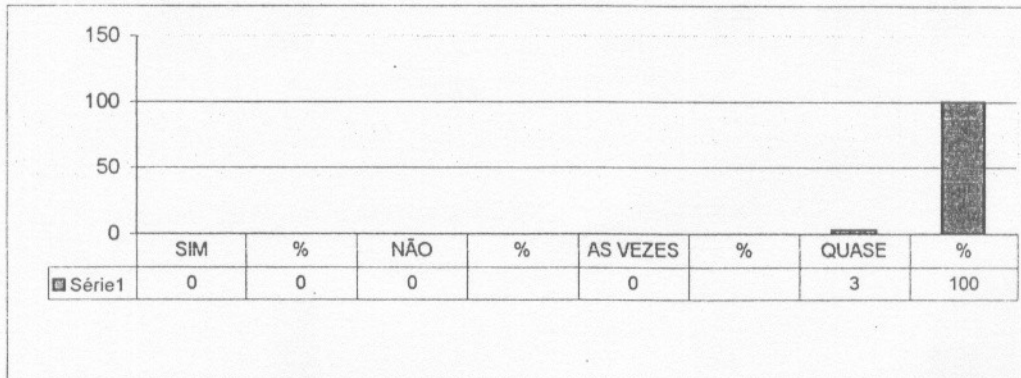
1. Pais e alunos que chegam para fazer matrícula, pedir informações ou saber sobre seus filhos, são atendidos com eficiência e presteza?



2. Os professores e funcionários têm sua vida regularizada/atualizada e suas demandas são prontamente atendidas?

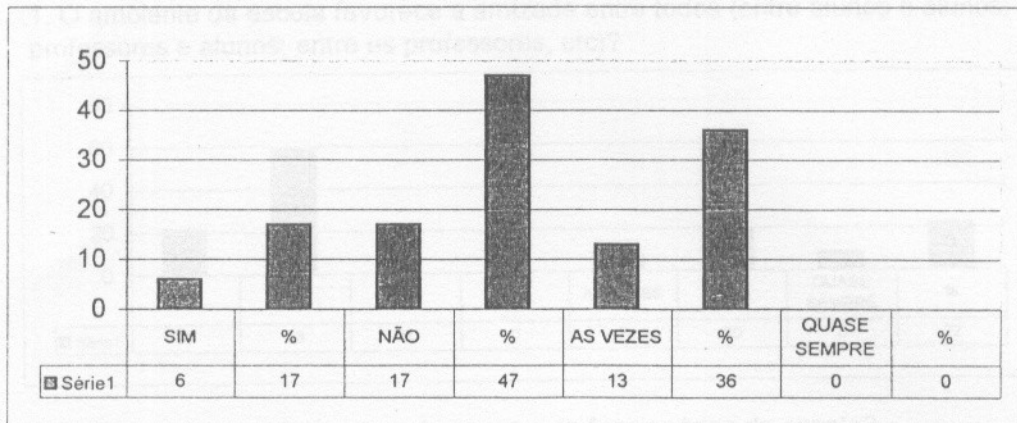


3. As solicitações dos órgãos centrais são prontamente atendidas?(somente gestores)



B. ....

1. Há integração entre as atividades do Programa Escola da Família e aquelas desenvolvidas ao longo da semana, como diferentes momentos propiciados pela escola para assegurar a concretização de seus propósitos pedagógicos?





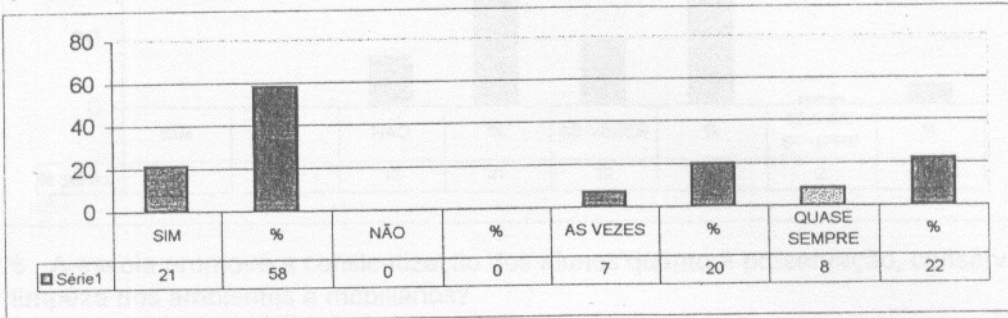
E.E. "PADRE JOSÉ DE ANCHIETA" - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

5ª DIMENSÃO - GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

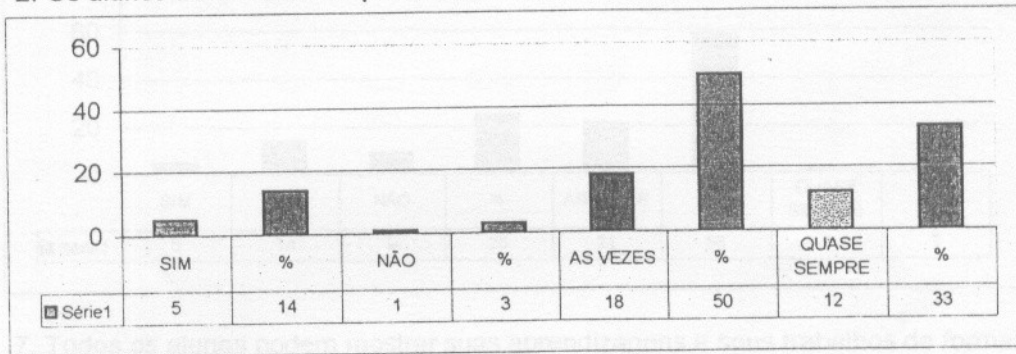
PÚBLICO ALVO: TODA A COMUNIDADE ESCOLAR - 36

A....

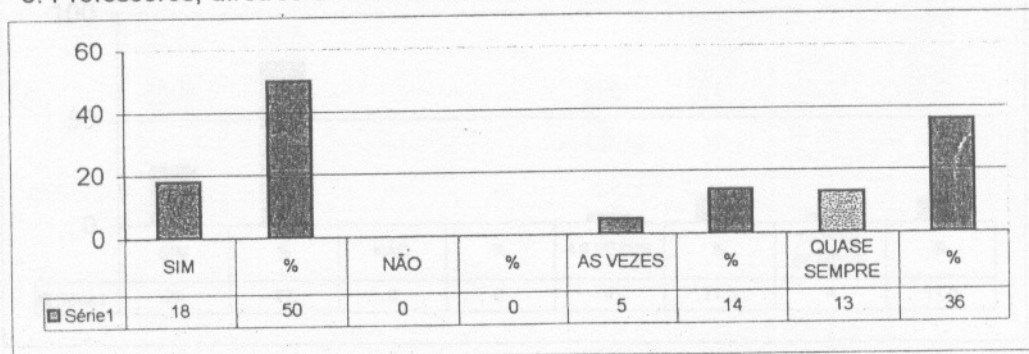
1. O ambiente da escola favorece a amizade entre todos (entre alunos e alunos; entre professores e alunos; entre os professores, etc)?



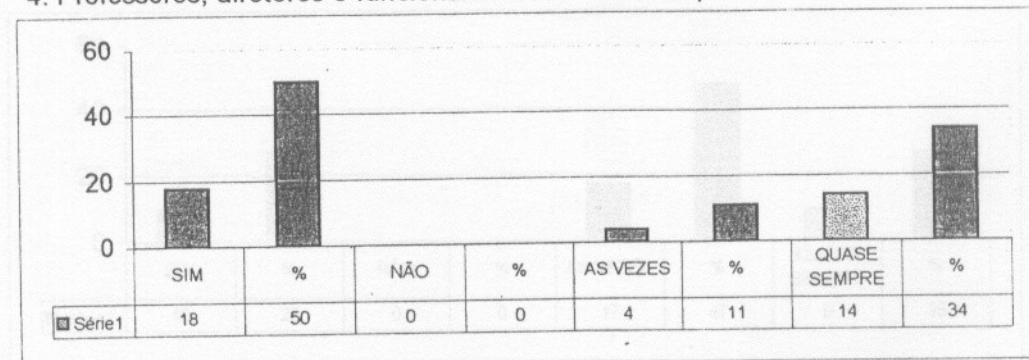
2. Os alunos tratam bem os professores e os funcionários da escola?



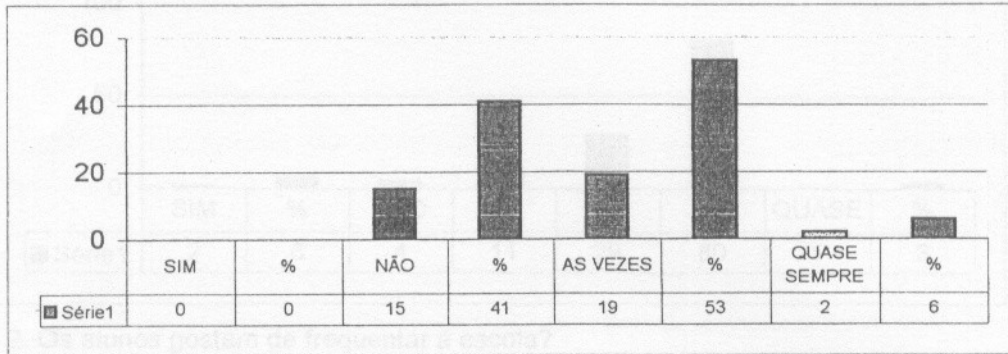
3. Professores, diretores e funcionários se relacionam e se respeitam?



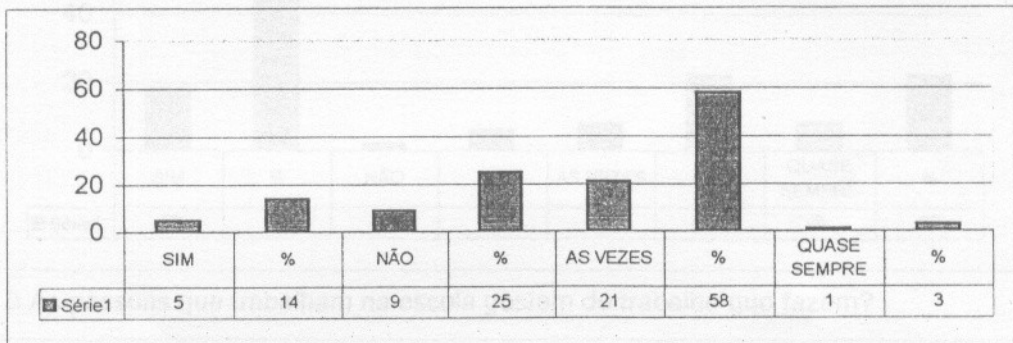
4. Professores, diretores e funcionários tratam bem os pais?



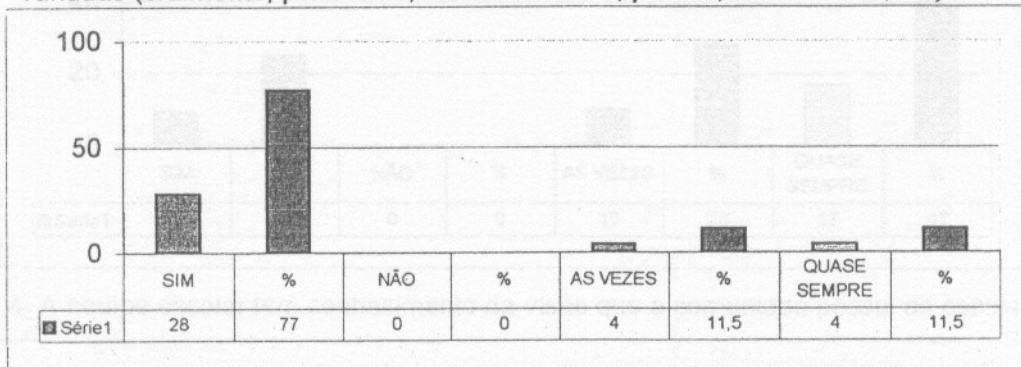
5. A escola promove visitas no bairro e na cidade para que os alunos conheçam e aprendam a usar os equipamentos público da região (postos de saúde; hospitais, parques; praças monumentos; museus, bibliotecas centros culturais. Conselho Tutelar, Vara da Infância, etc)?



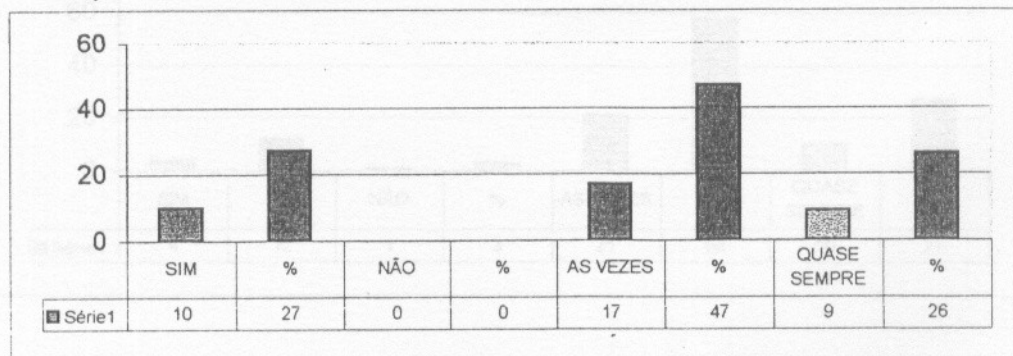
6. A escola promove a conscientização dos alunos quanto à preservação, conservação e limpeza dos ambientes e mobiliários?



7. Todos os alunos podem mostrar suas aprendizagens e seus trabalhos de formas variadas (oralmente; por escrito; utilizando teatro, pintura, brincadeiras; etc)

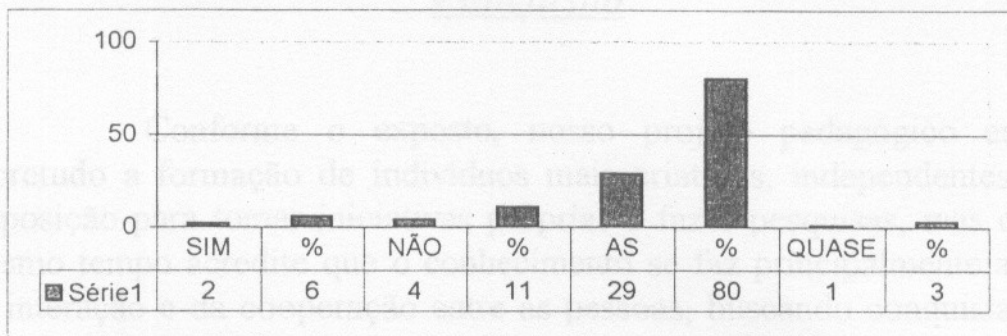


8. Os professores desenvolvem atividades para que os alunos aprendam a dialogar e negociar?

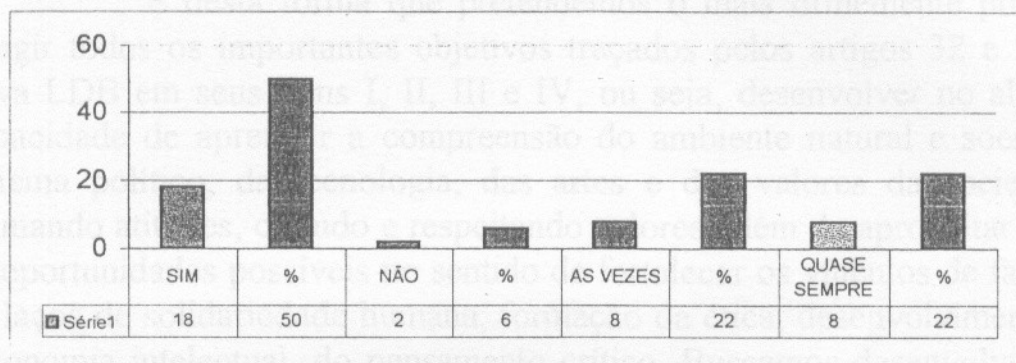


B. ...

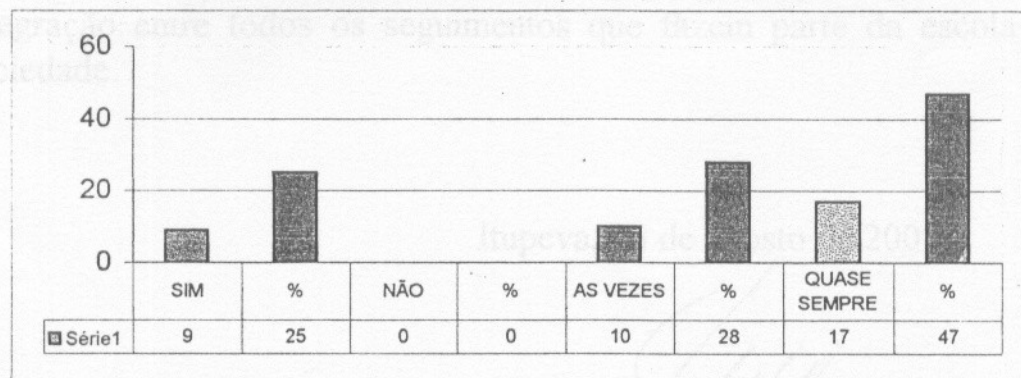
1. É realizado o levantamento das expectativas dos pais e alunos com relação à escola?



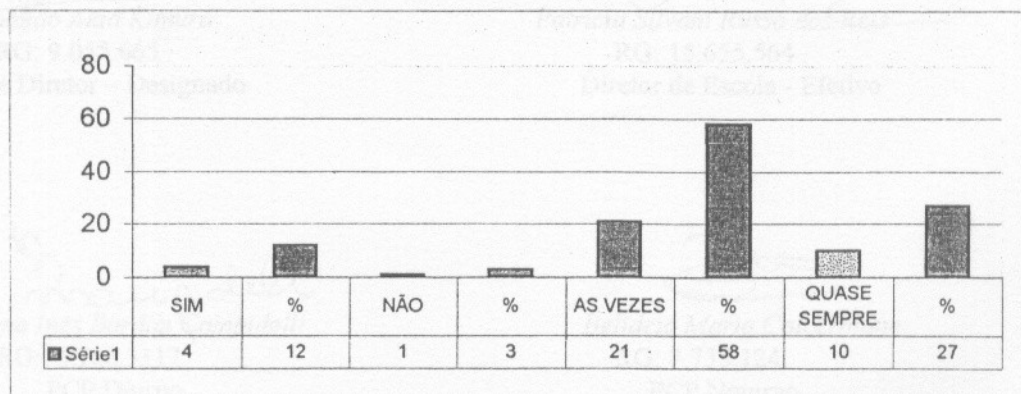
2. Os alunos gostam de frequentar a escola?



3. As pessoas que trabalham na escola gostam do trabalho que fazem?



4. A equipe escolar tem conhecimento da visão que a comunidade possui da escola?



## Conclusão

Conforme o exposto, nosso projeto pedagógico envolve sobretudo a formação de indivíduos mais criativos, independentes, com disposição para tomar iniciativas próprias e fazer pesquisas, mas que ao mesmo tempo acredite que o conhecimento se faz principalmente através da interação e da cooperação entre as pessoas, buscando conquistar uma sociedade mais fraterna, ainda que competitiva, construindo cidadania.

É desta forma que pretendemos o mais firmemente possível atingir todos os importantes objetivos traçados pelos artigos 32 e 35 da nova LDB em seus itens I, II, III e IV, ou seja, desenvolver no aluno a capacidade de aprender a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores da sociedade, formando atitudes, criando e respeitando valores, além de aproveitar todas as oportunidades possíveis no sentido de fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana, formação da ética, desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico. Buscamos desenvolver nos educandos a tolerância entre as pessoas, para que haja respeito, união e integração entre todos os seguimentos que fazem parte da escola e da sociedade.

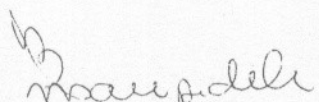
Itupeva, 06 de agosto de 2007.



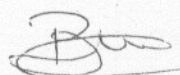
Armando Akio Kimura  
RG: 9.055.665  
Vice Diretor – Designado



Patricia Silvani Russo dos Reis  
RG: 15.655.564  
Diretor de Escola - Efetivo



Mirna Inês Bordim Campidelli  
RG: 16.768.3317  
PCP Diurno



Belideia Maria Colcerniane  
RG: 7.735.124  
PCP Noturno

ANEXO D – ACOPANHAMENTO DO RENDIMENTO  
ESCOLAR 2009

## ANEXO D - ACOMPANHAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR 2009

E.E. PADRE JOSÉ DE ANCHIETA

NOTA INFERIOR A 5,0 (CINCO), POR COMPONENTE CURRICULAR      ENSINO MÉDIO 1º BIMESTRE:

Série	Nº de alunos matriculados	Transfêrimentos	AB	FREQUENTE	COMPONENTES CURRICULARES													
					LP	H	G	M	EF	EA	I	F	Q	B	FIL	SO	PD LP	PD GE
1º A	42	1	-	41	2	1	7	12	-	9	2	5	3	1	3	2	-	-
1º B	45	4	-	41	7	3	-	13	2	9	6	7	5	5	7	1	-	-
1º C	40	2	5	33	6	8	7	7	-	10	1	18	11	14	5	-	-	
1º D	40	2	2	36	1	4	6	6	-	11	1	11	4	3	3	-	-	
1º E	38	2	8	28	12	12	13	19	-	12	12	22	21	18	21	-	-	
2º A	38	-	-	38	9	11	-	18	14	18	2	14	25	11	3	-	-	
2º B	40	4	-	36	5	7	3	12	6	14	1	9	13	6	2	-	-	
2º C	43	5	3	35	8	-	3	17	-	10	3	19	18	5	3	-	-	
2º D	40	1	5	34	8	-	5	15	-	12	7	25	14	12	3	-	-	
3º A	43	2	1	40	7	7	6	11	2	-	3	5	5	4	5	7	6	
3º B	41	3	7	31	2	2	5	5	-	-	4	8	13	7	5	7	4	
3º C	40	2	3	35	6	2	6	5	-	-	2	13	15	9	4	6	6	
3º D	40	-	8	32	10	-	8	11	-	-	6	12	12	12	11	1	8	
TOT	530	28	42	460	83	57	69	151	24	105	50	168	159	107	68	21	24	
%				460	18,7	12,4	15	32,8	5,2	28,7	11	36,5	34,5	23,2	14,8	15	17	

ANEXO E – QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOBRE O  
ALUNO – 3ª SÉRIE O ENSINO MÉDIO

## QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO – 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

### I. Características pessoais dos alunos

1. **Você é do sexo**

- (A) feminino.
- (B) masculino.

2. **Em que ano você nasceu?**

- (A) 1987 ou antes
- (B) 1988
- (C) 1989
- (D) 1990
- (E) 1991
- (F) 1992
- (G) 1993
- (H) 1994 ou depois

3. **Qual é o mês do seu aniversário?**

- (A) Janeiro
- (B) Fevereiro
- (C) Março
- (D) Abril
- (E) Maio
- (F) Junho
- (G) Julho
- (H) Agosto
- (I) Setembro
- (J) Outubro
- (K) Novembro
- (L) Dezembro

4. **Você se considera**

- (A) branco.
- (B) negro.
- (C) pardo ou mulato.
- (D) amarelo (origem oriental).
- (E) indígena.

### II. Condições socioeconômicas e culturais do aluno

5. **Sua mãe (ou responsável por você do sexo feminino) freqüentou a escola até que série?**

- (A) Ensino Fundamental: até a 4ª série.
- (B) Ensino Fundamental: entre a 5ª e a 8ª série.
- (C) Ensino Médio.
- (D) Ensino Superior.
- (E) Nunca freqüentou a escola.
- (F) Não sei.

6. **Seu pai (ou responsável por você do sexo masculino) freqüentou a escola até que série?**

- (A) Ensino Fundamental: até a 4ª série.
- (B) Ensino Fundamental: entre a 5ª e a 8ª série.
- (C) Ensino Médio.
- (D) Ensino Superior.
- (E) Nunca freqüentou a escola.
- (F) Não sei.

7. **Quantas pessoas moram com você?**

- (A) Moro sozinho.
- (B) Moro com mais 1 pessoa.
- (C) Moro com mais 2 ou 3 pessoas.
- (D) Moro com mais 4 ou 5 pessoas.
- (E) Moro com 6 pessoas ou mais.



**Na sua casa tem**

	Não tem	Tem 1	Tem mais de 1
8. TV em cores?	A	B	C
9. videocassete ou DVD?	A	B	C
10. microcomputador?	A	B	C
11. rádio?	A	B	C
12. máquina de lavar roupas?	A	B	C
13. aspirador de pó?	A	B	C
14. telefone fixo?	A	B	C
15. telefone celular?	A	B	C
16. geladeira?	A	B	C
17. freezer separado da geladeira?	A	B	C
18. carro?	A	B	C
19. banheiro?	A	B	C

**MARQUE SIM OU NÃO EM CADA LINHA.**

**Onde você mora**

	Sim	Não
20. a rua tem calçamento (asfalto, paralelepípedo etc.)?	A	B
21. sua casa tem água encanada?	A	B
22. sua casa tem eletricidade?	A	B

**Na sua casa tem**

	Sim	Não
23. jornal diário?	A	B
24. revistas de informação geral (Veja, Isto É, Época etc.)?	A	B
25. dicionário?	A	B
26. internet?	A	B
27. um lugar calmo para você estudar?	A	B
28. uma estante com mais de 20 livros?	A	B

**Você tem algum incentivo em casa para**

	Sim	Não
29. estudar?	A	B
30. fazer lição de casa ou trabalhos escolares?	A	B
31. ler (livros, revistas informativas etc.)?	A	B
32. ir à escola?	A	B

**33. Qual curso você já fez ou está fazendo fora do seu horário de aula? (marque mais de uma alternativa, se for o caso)**

- (A) Língua estrangeira (inglês, francês, espanhol etc.).
- (B) Computação.
- (C) Arte (música, dança, teatro, artes plásticas etc.).
- (D) Esporte (natação, judô, futebol etc.).
- (E) Aulas particulares.
- (F) Nenhum.

**34. Você usa a internet (marque mais de uma alternativa, se for o caso)**

- (A) em casa.
- (B) na casa de parentes e/ou amigos.
- (C) na escola.
- (D) em outro lugar (cibercafé, *lan house* etc.).
- (E) não uso a internet.

**35. Você usa a internet para (marque mais de uma alternativa, se for o caso)**

- (A) fazer pesquisas para a escola.
- (B) ler notícias.
- (C) jogar.
- (D) conversar com amigos.
- (E) desenvolver outras atividades.
- (F) não uso a internet.

**III. Trajetória Escolar**

**36. Quando você começou a estudar?**

- (A) No maternal, no jardim da infância ou na pré-escola.
- (B) Na 1ª série.

**37. Em que tipo de escola você já estudou?**

- (A) Somente em escola pública.
- (B) Somente em escola particular.
- (C) Em escola pública e particular.

**38. Você deixou de freqüentar a escola durante algum tempo?**

- (A) Sim, por 1 ano.
- (B) Sim, por 2 anos.
- (C) Sim, por 3 anos ou mais.
- (D) Não deixei de freqüentar a escola.

**39. Você faltou às aulas durante este ano?**

- (A) Faltei bem pouco.
- (B) Faltei pouco.
- (C) Faltei muito.

**40. Você freqüenta ou freqüentou (marque mais de uma alternativa, se for o caso)**

- (A) classes de aceleração.
- (B) recuperação de ciclo.
- (C) disciplinas em regime de dependência.
- (D) aulas de recuperação e reforço na escola.
- (E) nenhuma das alternativas anteriores.

**IV. O aluno e o trabalho**

**41. Você**

- (A) já trabalhou e continua trabalhando.
- (B) trabalhou, mas não está trabalhando atualmente.
- (C) trabalha de vez em quando e está trabalhando atualmente.
- (D) trabalha de vez em quando mas não está trabalhando atualmente.
- (E) nunca trabalhei.

**42. Atualmente, você trabalha**

- (A) sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- (B) de 11 a 20 horas semanais.
- (C) de 21 a 30 horas semanais.
- (D) de 31 a 40 horas semanais.
- (E) mais de 40 horas semanais.
- (F) nunca trabalhei / não estou trabalhando atualmente.

**43. Estudar e trabalhar simultaneamente durante o Ensino Médio**

- (A) atrapalha meus estudos.
- (B) não atrapalha meus estudos.
- (C) não sei, pois nunca trabalhei.

### V. Visão do aluno sobre a prática pedagógica do professor

Com que frequência seus professores utilizam os seguintes meios para dar aulas?

	Freqüentemente	De vez em quando	Raramente ou nunca
44. Apresentação oral da matéria para a classe.	A	B	C
45. Colocação de matéria na lousa.	A	B	C
46. Leitura da matéria no livro didático.	A	B	C
47. Exercícios do livro didático.	A	B	C
48. Leitura de textos literários, artigos científicos, jornais e revistas.	A	B	C
49. Exercícios que não estão no livro didático.	A	B	C
50. Conversa com os alunos sobre os textos lidos.	A	B	C
51. Redação.	A	B	C
52. Explicação de questões de gramática.	A	B	C
53. Reescrita de textos produzidos pelos alunos.	A	B	C
54. Diferentes formas de resolução de problemas de Matemática (por escrito e através de cálculo mental).	A	B	C
55. Vídeos.	A	B	C
56. Experiências científicas.	A	B	C
57. Mapas, imagens e fotografias.	A	B	C
58. Gráficos e tabelas.	A	B	C
59. Computador.	A	B	C
60. Calculadora.	A	B	C
61. Instrumentos de medida (régua, compasso, esquadro etc.).	A	B	C
62. Jogos, pesquisas e trabalhos em grupo.	A	B	C
63. Seminários e debates.	A	B	C
64. Projetos que envolvem professores de diferentes disciplinas.	A	B	C
65. Estímulo para os alunos fazerem perguntas, expressarem idéias, opiniões e sugestões.	A	B	C
66. Pesquisa de campo (fora da sala de aula).	A	B	C
67. Solicitação de leitura de livros literários (fora da sala de aula).	A	B	C

Com que frequência seus professores utilizam os seguintes meios para avaliar seus conhecimentos?

	Freqüentemente	De vez em quando	Raramente ou nunca
68. Prova escrita.	A	B	C
69. Provas com alternativas.	A	B	C
70. Trabalho individual.	A	B	C
71. Trabalho em grupo.	A	B	C
72. Debates e seminários.	A	B	C
73. Reescrita de texto.	A	B	C
74. Relatórios.	A	B	C
75. Prova prática (experimentos).	A	B	C
76. Participação do aluno na aula.	A	B	C

77. A maioria de seus professores, quando entrega os trabalhos e/ou as provas dos alunos

- (A) comenta os acertos e dificuldades da classe.
- (B) comenta os acertos e dificuldades de cada aluno.
- (C) comenta os acertos e dificuldades de cada aluno e da classe.
- (D) só apresenta comentários escritos.
- (E) só informa a nota de cada aluno.
- (F) não comenta nada.

Faça uma avaliação das aulas dos seus professores das diferentes matérias e assinale a alternativa que melhor representa sua satisfação com relação

	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não sei avaliar
78. ao bom conhecimento da matéria por parte dos professores.	A	B	C	D
79. à forma como os professores ensinam.	A	B	C	D
80. ao trabalho com a leitura, a interpretação de texto e a escrita, nas aulas.	A	B	C	D
81. ao trabalho com cálculo e com os conceitos e relações matemáticos.	A	B	C	D
82. à explicação da matéria, outra vez, quando os alunos não entendem.	A	B	C	D
83. à revisão da matéria.	A	B	C	D
84. à ajuda aos alunos para entenderem e corrigirem seus erros.	A	B	C	D
85. ao uso dos resultados das provas ou exercícios para ensinar, de novo, a matéria não compreendida.	A	B	C	D
86. ao aproveitamento dos acontecimentos do dia-a-dia para ensinar a matéria.	A	B	C	D
87. à correção das tarefas e da lição de casa (pesquisas, exercícios, leituras etc.)	A	B	C	D

MARQUE SIM OU NÃO EM CADA LINHA.

Em relação às aulas de Língua Portuguesa, você

	Sim	Não
88. gosta da matéria?	A	B
89. considera o que aprende importante para a sua vida?	A	B
90. tem facilidade para ler e interpretar textos?	A	B
91. tem facilidade para escrever textos?	A	B
92. acha seu professor experiente e disposto a ensinar?	A	B
93. se sente bem atendido pelo seu professor quando tem dificuldades na matéria?	A	B

MARQUE SIM OU NÃO EM CADA LINHA.

Em relação às aulas de Matemática, você

	Sim	Não
94. gosta da matéria?	A	B
95. considera o que aprende importante para a sua vida?	A	B
96. tem facilidade para compreender conceitos e relações matemáticos?	A	B
97. tem facilidade para resolver problemas e fazer cálculos?	A	B
98. acha seu professor experiente e disposto a ensinar?	A	B
99. se sente bem atendido pelo seu professor quando tem dificuldades na matéria?	A	B

## VI. O aluno e a escola

100. Quais são os principais motivos pelos quais você frequenta a escola? (marque mais de uma alternativa, for o caso)

- (A) Conseguir um certificado ao final do curso.
- (B) Aumentar meu conhecimento (formação teórica, cultura geral).
- (C) Obter qualificação profissional.
- (D) Conseguir melhorar de vida (trabalho, salário etc.).
- (E) Desenvolver minhas habilidades.
- (F) Continuar meus estudos (entrar na faculdade, por exemplo).
- (G) É importante para a família.
- (H) Encontrar amigos.
- (I) Outros motivos.

**MARQUE SIM OU NÃO EM CADA LINHA.**

**Você**

	Sim	Não
101. gosta de ir à escola?	A	B
102. gosta de freqüentar as aulas?	A	B
103. gosta de seus professores?	A	B
104. se sente bem na sua turma?	A	B
105. ficaria triste se tivesse de mudar de escola?	A	B

**106. O que mais dificulta sua aprendizagem é (marque mais de uma alternativa, se for o caso)**

- (A) a existência de muitos alunos na sala de aula.
- (B) a falta de interesse dos colegas.
- (C) a minha falta de interesse.
- (D) a indisciplina na sala de aula.
- (E) a forma como os professores ensinam.
- (F) a falta de materiais.
- (G) a maioria dos alunos não dominar a matéria das séries anteriores.
- (H) não tenho dificuldade.

**Com que freqüência, desde o início do ano, seus pais ou os responsáveis por você vieram à escola para**

	Freqüen- temente	De vez em quando	Raramente ou nunca
107. participar da reunião de pais?	A	B	C
108. conversar sobre as suas notas?	A	B	C
109. participar de festas?	A	B	C
110. conversar sobre seu comportamento?	A	B	C
111. colaborar na conservação da escola (pintura, pequenos reparos etc.)?	A	B	C
112. colaborar na solução de problemas da escola?	A	B	C

**Faça uma avaliação da sua escola e assinale a alternativa que melhor representa sua satisfação com relação**

	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatis- feito	Não sei avaliar
113. equipe de professores.	A	B	C	D
114. direção da escola.	A	B	C	D
115. convivência entre alunos, professores, diretor e funcionários.	A	B	C	D
116. organização da escola e regras de disciplina.	A	B	C	D
117. freqüência dos professores às aulas.	A	B	C	D
118. existência de professores para todas as disciplinas.	A	B	C	D
119. solução de problemas relacionados à falta de profissionais (professores, professores coordenadores e funcionários).	A	B	C	D
120. solução rápida dos problemas que surgem na escola.	A	B	C	D
121. existência de livros para os alunos na escola (na sala de aula, na biblioteca, na sala de leitura).	A	B	C	D
122. limpeza e conservação do prédio e do mobiliário escolar (salas de aula, banheiros, pátio, jardins, muros, carteiras).	A	B	C	D
123. aparência geral da escola (cortinas, filtros, objetos de decoração).	A	B	C	D
124. atuação do Conselho de Escola.	A	B	C	D
125. atuação do Conselho de Classe.	A	B	C	D
126. atuação do Grêmio Estudantil.	A	B	C	D