

Ana Lúcia Guedes Pinto

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
O FORMAL E O INFORMAL**

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1994**

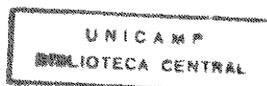
9503219

Ana Lúcia Guedes Pinto

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
O FORMAL E O INFORMAL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Metodologia do
Ensino da Faculdade de Educação
da UNICAMP, como exigência
parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação, sob
orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos
de Freitas.

CAMPINAS
1994



Comissão Julgadora:

[Handwritten signature]

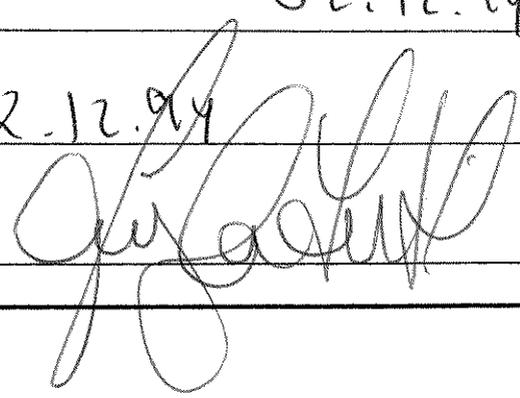
[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por:

e aprovada pela Comissão Julgadora em:

Data: 02.12.94 02.12.94

Assinatura: 

Agradecimentos:

a meus pais, pela dedicação, atenção e motivação que sempre me deram em relação aos meus estudos;

ao Kaké, pela presença constante, pela imensa paciência ao resolver os problemas de editoração e por ter dividido comigo os momentos de angústia, preocupação e alegrias durante o desenvolvimento do trabalho;

à Marisa B. Mendes Gargantini, pela incansável disposição no acompanhamento das discussões e elaboração da dissertação;

a meus irmãos e à Vó Dina pelo apoio e estímulo à realização do Mestrado;

ao Professor Luiz Carlos de Freitas, por sua orientação segura e tranquila que me proporcionou autonomia na direção do estudo;

à Maria Helena Mourão Alves Oliveira, pela atenção e disponibilidade para debater sobre a escrita do texto;

à tia Estela Sigrist Betini, pelas apaixonadas discussões sobre educação;

à Ana Lúcia Horta e Roseli Cação Fontana, pela atenção e disponibilidade para trocas de idéias sobre a elaboração do trabalho;

às funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e especialmente à Nadir pelos esclarecimentos legais do curso de Mestrado;

à Teresa e Martinha da Coordenação de Graduação da Faculdade de Educação;

à UNICAMP;

à FAPESP, pelo apoio financeiro através de bolsa de estudo;

à FAEP-UNICAMP, pelo financiamento dos materiais para a pesquisa de campo;

à escola onde se desenvolveu a pesquisa, a seus professores, funcionários e alunos que me proporcionaram a realização desse estudo;

a todos os amigos que, de alguma forma, contribuíram para esse estudo, colocando questões, respondendo a diversas dúvidas e preocupações.

Dedico este trabalho aos meus pais, os maiores responsáveis pela minha formação acadêmica, e ao Kaké, que espero que compreenda mais a maneira como encaro o sentido da vida.

RESUMO

Este estudo analisa a prática da avaliação através de um estudo de caso realizado em uma escola da rede de ensino pública de Campinas no transcorrer do ano escolar de 1993. Para isto, foi observada semanalmente uma classe de 1a. série do 1o. grau. Primeiramente foi utilizado como recurso apenas o registro cursivo. A partir do segundo semestre as observações manuscritas foram intercaladas por gravações feitas com câmera filmadora. Também foram realizadas entrevistas no decorrer do ano letivo.

A prática da avaliação foi vista como um possível fator de contribuição ao fenômeno do fracasso escolar, pois é a partir da avaliação final de cada bimestre letivo, encaminhada pelo professor, que o aluno é aprovado ou não ao final do ano. Considerou-se que esta prática pedagógica está articulada ao modo de organização sócio-econômico da sociedade em que está inserida.

Levantou-se a hipótese da avaliação ser realizada, aparentemente, de maneira apenas formal, seguindo as regulamentações de cada programa escolar estabelecido para cada escola, mas, simultaneamente a essa formalidade, ser também realizada uma avaliação informal, via imagens, expectativas e modelos que os professores criam de seus alunos. Esta última condicionando a primeira.

Concluiu-se que a prática de avaliação realiza-se formal e informalmente, sendo que o professor, em alguns momentos, até percebe essa duplicidade, mas não chega a problematizá-la. A informalidade concretizava-se por vários meios: interferências da direção da escola no trabalho pedagógico do professor, poder da hierarquia dentro do grupo de professores, crenças sobre alunos-padrão divulgadas entre professores, imagens e expectativas do professor com relação ao comportamento esperado de seus alunos.

Notou-se que os alunos que não se "encaixavam" no quadro de referência do professor foram rotulados e estigmatizados no decorrer do ano e, por mais que apresentassem melhoras em seu desempenho escolar, não conseguiam sair do rótulo que lhes fora dado.

Com este trabalho, conseguiu-se acompanhar o processo de construção desses rótulos em relação a alguns alunos durante o período letivo. Rótulos esses, elaborados paulatinamente pelo professor, que iam sendo confirmados pela realidade do cotidiano escolar.

Percebeu-se que a avaliação foi uma prática que selecionava os alunos através de seu desempenho escolar apresentado em aula, estando nela embutida a avaliação de seus comportamentos. Os alunos que se adequassem ao esperado, em termos de correspondência de atitudes almeçadas pelo professor e apresentassem um desempenho satisfatório na aprendizagem, seriam aprovados e os que apresentassem um desempenho também satisfatório, mas que não correspondessem ao modelo esperado por ele, seriam rotulados e estigmatizados, sendo retidos ao final do ano.

Pareceu existir uma parceria da escola e da prática da avaliação com a organização do trabalho em nossa sociedade quando notou-se que os alunos que se "rendiam" ao modelo de aluno esperado pelo professor, modelo este que se caracterizava pela conformidade e obediência às determinações do mesmo, conseguiam o êxito escolar, e os que não se mostravam obedientes e passivos foram "punidos" com a reprovação.

ÍNDICE

1- INTRODUÇÃO.....	001
1.1) Origem do Problema.....	001
1.2) Avaliação, Escola e Sociedade.....	005
1.3) O Problema da Pesquisa.....	022
2- METODOLOGIA PROPOSTA	024
2.1) População Estudada	024
2.2) Procedimentos para a Coleta e Análise dos Dados	024
3- RESULTADOS E DISCUSSÃO	035
3.1) A Escola.....	035
3.1.1) A Classe	037
3.1.2) A "História" desta Classe.....	038
3.1.3) Rotina.....	040
3.2) A Diretora	040
3.3) Um Dia de Aula.....	042
3.4) A Professora "B"	051
3.4.1) A Professora "B" e a Avaliação.....	058
3.5) Os Alunos.....	069
3.6) Analisando o Desenvolvimento dos Dois Grupos de Alunos.....	074
3.7) O Formal e o Informal na Avaliação.....	102
4- E COMO FICA A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO?	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
ANEXO.....	147

1- INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se ao estudo da prática pedagógica da avaliação desenvolvido no sistema público de Campinas. Trata-se de um estudo de caso em uma primeira série do primeiro grau, durante o período de um ano letivo, que busca uma compreensão mais profunda desta prática.

Não pretendemos com este estudo abarcar todo o objeto da avaliação da aprendizagem, mas dar uma contribuição ao conjunto das produções que intencionam uma real e justa melhoria no sistema público educacional brasileiro.

Tentamos trazer mais subsídios para a compreensão de um tema tão complexo como este, e que envolve muitas questões, pois ao se propor mudanças nas práticas da avaliação, necessariamente, elas implicarão mudanças no projeto pedagógico de educação. Entendemos que a avaliação se configura como uma prática articulada a todo um contexto mais amplo de organização do sistema de ensino e da sociedade, e, dentro desta perspectiva é que desenvolvemos nosso estudo.

1.1) Origem do Problema

O interesse pelo tema da "avaliação do ensino-aprendizagem" e suas conseqüências na rede escolar, acompanha-me desde o primeiro ano de faculdade (1987), quando me candidatei à Monitoria da disciplina de Didática (Curso de Pedagogia - Faculdade de Educação (FE) -UNICAMP). Neste projeto de trabalho havia um sub-projeto de pesquisa relacionado à avaliação, mas que devido a vários fatores, não pôde ser desenvolvido.

Com o curso "Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação" (EP 540), ministrado pela professora Ivany Rodrigues Pino (FE - UNICAMP), foi possível um aprofundamento nesta questão. A partir deste curso, me aproximei e comecei a participar das atividades desenvolvidas no "Laboratório de Observação e Estudos

Descritivos" (LOED), onde vem sendo desenvolvidos estudos relacionados a este tema (avaliação escolar).

Quando, em junho de 1990, comecei a lecionar em uma quinta série do período noturno de uma escola estadual localizada em um bairro de população de baixa renda em Campinas, minhas inquietações a respeito das práticas de avaliação desenvolvidas em sala de aula foram reforçadas. Ao dar aulas e verificar o processo de aprendizagem dos meus alunos, fui percebendo o quanto a avaliação a que eles estavam sendo submetidos era "subjativa". Eram estudantes capazes e "normais" para aprenderem o conteúdo a ser ministrado. Havia, porém, uma história de reprovação constante, que muitas vezes, segundo eles próprios me relataram, era devido ao "mau comportamento". Ou seja, juntamente com a avaliação do ensino-aprendizagem havia uma outra avaliação (disciplinar) que, muitas vezes, pesava mais no momento de aprovação/reprovação da série escolar.

Nessa mesma época (junho/1990), comecei a dar aulas para o terceiro e quarto anos do Curso de Magistério (segundo grau) noturno, em outra escola estadual. A realidade de avaliação vivida pelas alunas era bem outra: estavam acostumadas a um processo de avaliação "fácil", descompromissado. Já era praxe a aprovação delas, tal o descaso com que os docentes desta escola lidavam com o curso de formação de professores. Tive muita dificuldade em conseguir das alunas uma postura um pouco diferente (menos ingênua) em relação à avaliação.

Outro ponto observado neste período é que parecia haver uma grande indiferença para com as alunas do curso de magistério, e uma idéia bastante difundida e enraizada de que não valia a pena investir neste curso. Pelo que pude vivenciar nesta época, senti descompromisso por parte dos colegas de trabalho com o ensino em geral. Dentro da escola pairava no ar uma certa cumplicidade entre os docentes, suas práticas e posturas pedagógicas frente ao seu trabalho. Essa realidade ficava mais clara quando participava e ouvia as conversas, os comentários, os desabafos na sala dos professores. Era nos Conselhos de fim de bimestre que a postura destes professores em relação à

avaliação ficava mais evidente. Eram reuniões com o objetivo de se terminar o mais rapidamente possível o trabalho e onde se constatava "marcação" cerrada em cima de alguns alunos. As negociações de notas para que fulano ficasse de recuperação e outro não, "abaixa a sua nota aí, para dar tantos pontos", etc, eram frequentes. Negociavam as notas como se estivessem num mercado. Além disso, sendo conselheira da turma do terceiro ano de magistério, tive contato com os mais diversos tipos de comentários; ao perguntar: "Você dá aula para o terceiro ano de Magistério?" recebia, na maioria das vezes, como resposta: "Não, graças a Deus!".

Ressalto, ainda, um outro aspecto que vivi e que me deixou preocupada. Em agosto de 1990, além de lecionar no Estado, comecei a dar aula para uma terceira série do primeiro grau, período diurno, em uma escola particular. Durante algum tempo convivi com as realidades da escola pública e particular, e senti uma grande diferença entre elas. Primeiro, a postura e o compromisso dos professores não eram os mesmos. Na escola particular os professores eram mais sérios (ou, pelo menos, pareciam ser); nas reuniões pedagógicas e na sala dos professores não senti descaso, indiferença ou descompromisso por parte deles. Só uma coisa era comum: o descontentamento e insatisfação em relação ao salário e às condições de trabalho.

A avaliação, por exemplo, era um tema bastante discutido na escola particular pelas coordenadoras e professoras. No final de cada bimestre e no fim do ano, os casos de reprovação eram debatidos e avaliados. Tentava-se, pelo menos, refletir sobre as práticas de avaliação e buscar respostas para a problemática.

Essa diferença de realidade e de postura frente à avaliação, entre a escola pública e a escola particular, deixaram-me mais preocupada. Como é sabido, a classe mais desfavorecida economicamente, em grande maioria, frequenta o ensino público (quando consegue vaga), e é ela que está recebendo e vivendo um processo de ensino e de avaliação descompromissado e que a prejudica. O alto índice de fracasso escolar está diretamente relacionado à renda dos estudantes, conforme já dizia Cunha (1985, p. 135-136) sobre "a existência de uma distribuição desigual da taxa de escolarização,

intensamente associada com a distribuição da renda mediana". Penso que deva existir uma ligação profunda entre o processo de avaliação a que esses alunos são submetidos e o próprio fracasso escolar. Ao contrário, nas escolas particulares, os alunos inseridos num processo mais "sério" (pelo menos, aparentemente), são os bem estabelecidos economicamente e os que farão (ou já fazem) parte da camada dominante da população.

Penso que, devido a essas diferentes posturas apresentadas frente às práticas de avaliação entre as escolas públicas (descompromissadas com às práticas pedagógicas em geral) e as particulares (discussão permanente principalmente em relação à avaliação), deve-se realizar mais estudos sobre tais práticas, inclusive as de avaliação, para se tentar alcançar um ensino de melhor qualidade em nossas escolas da rede pública.

A luta em favor de um ensino público de qualidade e da permanência das camadas da população desfavorecidas economicamente pelo menos durante os oito anos básicos garantidos pela lei é muito antiga e já faz parte da história da educação no Brasil. Dessa maneira, pode-se entender que continuam sendo necessárias muitas transformações em nosso ensino a fim de que se consiga modificar esse quadro de seleção e eliminação que atinge a população de baixa renda no ensino brasileiro.

Sabemos que é através da prática da avaliação que se consomem as aprovações e reprovações na escola brasileira, parecendo haver pouco conhecimento sobre esta faceta do ensino pelos professores, conforme afirmam Lüdke e Mediano (1992, p.13): "A avaliação representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica competente e muito pouco conhecemos acerca desse processo que acontece na escola". A avaliação pode ser um dos fatores que legitima a exclusão desta camada da população da escola. Assim sendo, um estudo mais detalhado desta prática pode ser uma contribuição à compreensão do processo de avaliação para que possam ser realizadas mudanças dentro da escola pública.

1.2) Avaliação, Escola e Sociedade

A avaliação é uma das práticas que integram o processo pedagógico do sistema de ensino brasileiro e, como tal, recebe influência da política educacional desenvolvida a nível nacional. Dessa forma, esta prática pedagógica não pode ser analisada isolada do sistema educacional ou desvinculada das políticas definidas para as escolas brasileiras, da verba que lhes é enviada e do modo de organização sócio-econômico da nossa sociedade. A prática da avaliação existe e desempenha seu papel nas escolas dentro de um contexto maior que o de cada escola em particular.

Sobierajski (1992) realizou um estudo sobre a avaliação em uma 5a. série do 1o. grau e, ao focar o tema em questão, faz uma breve retomada da história da avaliação. Segundo sua retrospectiva, a avaliação é uma prática bastante antiga e que possui uma longa história. Existem registros da época da China antiga, em 2000 A.C., quando se fazia uma seleção para a entrada no serviço civil. Nos Estados Unidos, a partir da primeira metade do século XIX, institucionalizou-se o processo da prova escrita. E, a partir desta época também, começam as discussões sobre a subjetividade da avaliação e inicia-se a aplicação dos testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos estudantes. Mais recentemente, o tecnicismo, que concebe a avaliação como forma de controle do planejamento escolar, centrada nos objetivos escolares expressos nos programas curriculares, ganha força na área da educação no Brasil e penetra nas políticas educacionais e nas escolas, principalmente durante a década de 70.

A avaliação efetuada nas escolas hoje normalmente é encaminhada pelo professor em sua sala de aula e é realizada sob sua responsabilidade. Raramente os alunos possuem um espaço de participação no que diz respeito às decisões relativas às suas respectivas avaliações.

Segundo Freitas (1991) o processo de avaliação que ocorre em sala de aula possui várias facetas, constituindo-se por um "tripé avaliativo" que engloba simultaneamente a avaliação instrucional, a avaliação disciplinar e a avaliação de

valores/attitudes. Ele chama atenção para o fato dos estudos a respeito de avaliação se voltarem principalmente para a questão da avaliação instrucional. Desse modo, Freitas (1991) afirma ser necessário, ao se abordar este tema, obter-se uma visão global da avaliação não se privilegiando apenas uma de suas facetas.

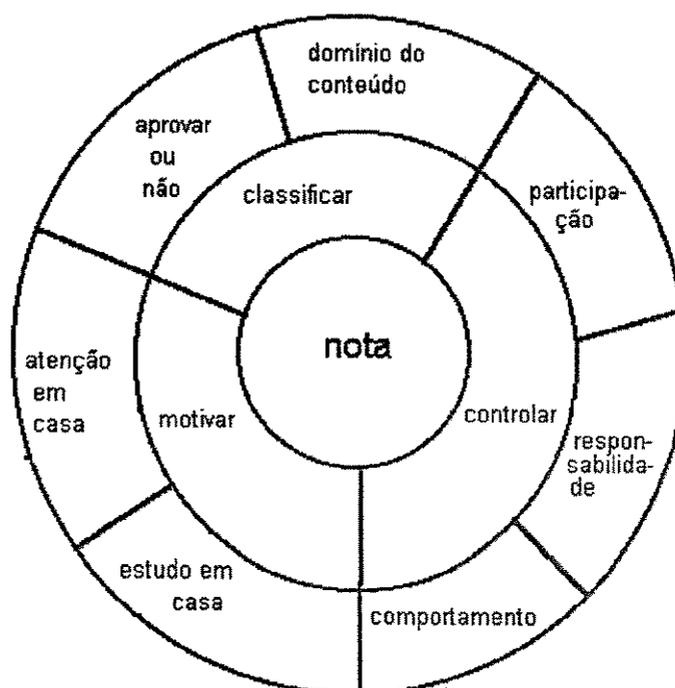
Com relação à avaliação instrucional, Freitas (1990) indica que ela tem sido compreendida como um processo que tem ao menos três funções: diagnosticar, retroinformar (estas duas funções fazem parte da avaliação formativa) e classificar (avaliação somativa).

Com relação às pesquisas sobre as avaliações disciplinar e de valores/attitudes, existem alguns estudos recentes, que também consideram a avaliação instrucional, procurando analisar o fenômeno da avaliação dentro do contexto da escola brasileira. Segundo Freire e Guimarães (1984), o que se percebe é que há uma forte valorização da avaliação no que tange à sua função de **classificar** os alunos, ocorrendo uma super valorização do desempenho do aluno, um "endeusamento" da nota, do conceito, em detrimento da importância da "curiosidade no ato de conhecer". Sobierajski (1992, p.79) também constata este fato em sua pesquisa com a 5.a série: "**O valor do conhecimento é reduzido à obtenção da nota**". De Sordi (1993, p.82) também confirma esta realidade da desvalorização da produção do conhecimento em função da preocupação com a nota, em sua pesquisa realizada junto aos alunos do curso de Enfermagem da PUCCAMP: "O apego excessivo do aluno à nota revela uma forma distorcida de se lidar com o conhecimento" e percebe que "...a avaliação continua impregnada da questão da nota..."(p.195). Brito (1984, p.03), estudando a avaliação com um enfoque fenomenológico, em sua pesquisa com alunos da UNICAMP, também afirma: "...os alunos, em sua maioria, não estudam com o intuito de adquirir experiência e integrar conhecimentos, mas apenas visam uma nota que lhes permita, temporariamente, afastar uma ameaça de reprovação". Sousa (1991) afirma que as notas são usadas para classificar os alunos, sendo a ênfase voltada à comparação de desempenhos e, assim, o aluno pode ficar preso a estigmas, não desenvolvendo seu

potencial. Estes estudos nos mostram como a avaliação tem sido centrada essencialmente na sua função somativa (classificatória).

Sobierajsky (1992) analisa também o contexto das relações na sala de aula, ela afirma que a dinâmica da sala de aula se efetiva através de três funções que interagem: classificar, controlar e motivar. Segundo esta autora, essa dinâmica está totalmente nas mãos do professor, que possui todo o poder para cumprir estas três funções. Ela também aponta outros aspectos considerados pelo professor em relação aos alunos que se encontram numa esfera onde o centro controlador é a nota. Para exemplificar, Sobierajsky (1992, p. 80) elaborou o seguinte gráfico explicativo da abrangência da avaliação em sala de aula, no qual se percebe que a nota ocupa papel central. As três dimensões (classificar, controlar e motivar) estão relacionadas com as várias faces da avaliação antes mencionadas (avaliação instrucional, disciplinar e de valores/attitudes).

No interior deste processo, a avaliação formal e seu resultado, a nota, figuram como se fossem o principal ponto de referência. Os processos informais ficam ofuscados pelos formais.



Por estar a avaliação fundamentalmente marcada pela classificação dos alunos, pode-se inferir que o processo de ensino os seleciona, demarcando o "lugar" de cada um. Ao classificá-los, conforme seus escores, a escola acaba fazendo com que alguns se sintam vencedores e outros perdedores. A avaliação pode estar contribuindo para o fracasso escolar, pois coloca em prática um mecanismo de competição que pode gerar uma seleção cada vez maior.

Como já foi mencionado anteriormente, a escola, suas práticas pedagógicas, incluindo as de avaliação, são influenciadas fortemente pela maneira como a sociedade na qual ela está inserida, está organizada quanto a seus aspectos político-econômico e sociais. Desse modo, a forma como a avaliação exerce seu papel nas escolas relaciona-se com este contexto mais amplo. Enguita (1989 p.130-131) nos esclarece melhor essa relação entre a escola e o sistema que rege a sociedade:

"...pode-se afirmar que, desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades deste em termos de mão-de-obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola."

Como a escola está inserida em uma sociedade organizada segundo o ponto de vista do sistema de produção capitalista, onde busca-se sempre eficiência e lucratividade e onde a distribuição das riquezas é desigual, o ensino brasileiro tende a não fugir dessa mesma realidade: ao longo do sistema são selecionados e eliminados uma parte dos estudantes que por ele passam, haja vista a dinâmica de sala de aula ser centrada basicamente na questão da nota, como nos foi demonstrado nos estudos abordados anteriormente. Dessa maneira, entendemos que faz parte da lógica capitalista o fenômeno do fracasso escolar, pois o sistema acompanha e reflete a desigualdade da divisão de poder, do trabalho e das riquezas da sociedade. A própria rede de ensino conta haver reprovações e evasões. Este fato é previsto. Supondo que se conseguisse alcançar, no sistema educacional brasileiro, 95% de aprovação em todas as séries e

apenas uns 2% de evasão, existiria estrutura suficiente para receber tal demanda de alunos? Haveria cadeiras, classes, carteiras, professores, orientadores em número adequado para atender todos esses alunos que continuariam estudando? Será que o nosso sistema educacional está preparado para trabalhar com um sistema de ensino que não seleciona e elimina seus alunos?

Assim sendo, parece ser importante entender a avaliação como uma prática pedagógica que pode estar articulada a outros interesses, que não o seu alvo imediato (alunos, professores, escola, família). Como nos lembra Enguita (1989, p.131):

"...convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos e, em um sentido amplo, sociais."

Desse modo, ao pensarmos o sistema de ensino e tentarmos entender o seu funcionamento, não podemos nos esquecer de que ele está inserido numa determinada sociedade cuja marca é o seu modo de produzir a vida material. Este último exerce uma influência muito grande nas relações sócio-políticas dessa sociedade.

É dentro desse conjunto que a escola se insere e contribui para manter e reproduzir as relações capitalistas de produção, e perpetuar a divisão de nosso sistema em classes sociais. Assim indicam Bourdieu e Passeron (1975, p. 157):

"...é preciso ainda levar em conta o passado singular da instituição escolar cuja autonomia relativa (grifo nosso) se exprime objetivamente na aptidão para retraduzir e reinterpretar em cada momento da história as exigências externas em função de normas herdadas de uma história relativamente autônoma".

Dessa forma, entendemos que, numa sociedade de classes como a nossa, a escola tende a ser "legitimadora" do *status quo*. Recebe ela uma parte da responsabilidade pela perpetuação do sistema que rege a sociedade. Neste universo social da escola, onde se processa essa seleção, busca-se a aquisição de "bens simbólicos", ou seja, a aquisição do conhecimento, das artes, etc. Como assinalam

Bourdieu e Passeron (1975), assim como na sociedade capitalista se travam relações de forças materiais, na escola se travam "relações de forças simbólicas" onde a posse e a dominação destes "bens" ocorrem através de meios simbólicos. A prática da avaliação existente nas escolas tende a legitimar todo esse processo. Seleciona os que conseguem conquistar os "bens simbólicos" oferecidos pela instituição escolar, e elimina os que não conseguem obter estes mesmos "bens". Dessa maneira, alguns serão vencedores e outros serão perdedores nesse embate de forças.

Esta é a experiência da escola francesa (Baudelot e Establet, 1975) que divide-se em dois grandes blocos: um bloco dos alunos que vão continuar seus estudos e seguir carreira no ensino secundário e superior; e outro, dos que vão se profissionalizar para engrossar a fileira dos trabalhadores. E essa divisão dos indivíduos é reproduzida com a ajuda da escola, ocorrendo a divisão dos alunos em duas "redes" dentro da própria escola primária.

Acompanhando este contexto escolar, há todo um processo de produção e inculcação ideológica que perpassa as práticas pedagógicas. Baudelot e Establet (1975) denominam de "ritual material" da ideologia burguesa o conjunto de práticas que existem na escola. Cury (1989) também afirma que, na escola, se expressam práticas escolares as quais denomina "ritual pedagógico". Ele diz: "Esse ritual é o funcionamento da formação e possui uma hierarquização existente em instituições globais. Ele abrange, além do pessoal, a organização burocrática, os programas, os controles, as provas" (grifo nosso - Cury, 1989, p.118). Nesse "ritual material" ou "ritual pedagógico" se inclui a prática da avaliação do ensino-aprendizagem, que tem uma importância muito grande na educação escolarizada. E por ser uma prática legitimada pelas leis deste ensino, regulamentada e supervisionada, é necessário analisá-la seriamente, para entendermos melhor que papel ela vem exercendo dentro da educação.

Bourdieu e Passeron (1975) também afirmam ser a avaliação apenas legitimadora dos "veredictos escolares", confirmando a seleção já feita pelo próprio sistema:

"Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um "dom"..."(1975, p.171).

Isto parece sugerir que os aspectos formais da avaliação, em si, não são os mais decisivos, pois antes desta avaliação formal ocorrer, a própria realidade social e escolar já "selecionou" ou "avaliou" os indivíduos:

"... quando o exame parece eliminá-los [os alunos de origem das camadas populares] ele não faz na maior parte dos casos senão ratificar essa outra espécie de auto-eliminação antecipada que constitui a rejeição a um filão escolar de segunda ordem como eliminação adiada" (1975, p.163).

Porém, mesmo considerando todo esse quadro em que a avaliação e a escola parecem meras reprodutoras da ordem vigente, existe um espaço aberto para atuação, como Baudelot e Establet (1975, p.243) reconhecem: "Tratándose de imponer una ideologia de lucha de clases, el aparato escolar es también un lugar de contradicciones". Dentro desse espaço de contradição que eles reconhecem e dentro da "autonomia relativa" que Bourdieu e Passeron admitem (1975), deve haver meios para que se mude essa realidade onde "de cada 1000 crianças que iniciaram a primeira série apenas 180 concluíram o primeiro grau" (Leite, 1988, p. 15).

Dentro das brechas que o sistema de ensino deixa a descoberto, é que devemos lutar contra esta seleção e eliminação escolar. Se considerarmos que a realidade é dinâmica e os movimentos sociais e econômicos não são estáticos, mas geradores de contradições e conflitos, o sistema escolar não pode ser apenas reprodutor do sistema capitalista. Há espaços possíveis de serem ocupados a fim de que essa realidade se modifique, ou, ao menos, gere alguma transformação significativa. Segundo nossa visão, quanto maior o número de pessoas educadas através, também, da escola, mais aumenta a

possibilidade de transformação da sociedade.

Nessa perspectiva é que se insere um estudo mais aprofundado das práticas de avaliação. E é nesta dimensão do ensino que se deve pesquisar mais para compreender seus processos. Dessa forma, poderemos interferir de maneira objetiva no sentido de questionar o *status quo* e de agir a favor de uma avaliação que não seja apenas reprodutora (tendo ciência de que a realidade é contraditória). Assim, teremos melhores condições de lutar por uma avaliação transparente e que não mascare, não dissimule, os processos de eliminação social através da escola.

Em um artigo publicado por uma comissão do Ministério da Educação e Cultura na revista Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas, seus autores afirmam:

"O sistema educacional cresceu, mas não educa. São os mesmos 10% que conseguem chegar à universidade. No primeiro grau, somente 38% concluem a primeira série. Menos de 25% chegam ao segundo grau, apenas 17% o concluem"(1991, p.06).

Ao aprofundarmos um pouco mais esta questão observamos que o fracasso atinge principalmente os setores da população de baixa renda. Cunha (1985, p. 169) constata que,

"Os setores de mais baixa renda da sociedade brasileira têm menos chances de entrar na escola: quando entram, o fazem tardiamente e em escolas de mais baixa qualidade. Isso faz com que seu desempenho seja mais baixo e, em consequência, sejam reprovados mais freqüentemente... Todos esses fatores determinam uma profunda desigualdade no desempenho das crianças das diversas classes sociais".

Soares (1991) também aborda esta questão da escola acentuar as desigualdades sociais gerando o fracasso escolar das camadas populares. Ela afirma que a diversidade cultural existente na escola, devido às diferenças na origem social de seus alunos, é usada para discriminar os que possuem um "capital cultural" (Bourdieu e Passeron, 1975) diferente daquele esperado pela instituição escolar. Dessa forma,

segundo a autora, as diferenças dentro da escola são transformadas em deficiências.

Dentro dessa realidade do fracasso escolar, a avaliação é um aspecto importante, pois é através dela que se consuma a aprovação ou reprovação do aluno. Como vimos, está nas mãos do professor as funções de "classificar, controlar e motivar" (Sobierajsky, 1992) os alunos através da nota escolar. E é através da "nota final", expressa nos boletins escolares, que se efetua a promoção ou retenção do aluno.

Lean de Sousa (1991) chama atenção para o fato da avaliação da aprendizagem ter sido enfocada, durante muito tempo no Brasil, como apenas uma questão técnica do ensino. Ela acredita que outras dimensões também são muito relevantes ao se abordar a questão da avaliação:

"Mas a avaliação não é um processo meramente técnico, implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade" (p.45).

Lima (1994) levanta três conjuntos de estudos a respeito da avaliação no Brasil. O primeiro deles consiste numa grande literatura sobre o processo de avaliação tendo em vista o desenvolvimento de recursos humanos para empresas. Ela considera que esta vertente de estudos não pode ser transposta à escola pois nunca se criou um elo de ligação entre sua produção e a das escolas. O segundo conjunto "volta-se prioritariamente para o estudo técnico-instrumental da elaboração ou avaliação da elaboração de testes e provas" (1994, p. 16). O terceiro estuda os processos e meios de avaliação escolar propriamente ditos. Segundo a autora esta última vertente ainda é escassa.

Tendo em vista que a avaliação não se resume a uma técnica de ensino, mas que implica uma postura política e não podendo ser considerada como uma prática "neutra" de ensino, cabem algumas questões: a avaliação do ensino-aprendizagem fundamenta-se numa prática formal e objetiva, transparente aos alunos em relação a todo seu processo? Que outras "variáveis" podem estar presentes no processo de avaliação - além de sua aparência formal e objetiva?

A respeito dessas possíveis "variáveis" que podem estar presentes no processo da avaliação, Soares (1991), analisando as idéias de Bourdieu e Passeron, dá algumas pistas sobre a escola e conclui que na instituição escolar ocorre uma "violência simbólica" que é a imposição, das camadas dominantes às camadas dominadas, de sua cultura, considerada como a cultura e linguagem legítimas. Ou seja, os professores, por mais que estejam atualmente sofrendo uma enorme desvalorização de seu trabalho, ainda são considerados os representantes da elite por "possuírem" a cultura mais erudita e, com isso, devem fazer com que seus alunos "aprendam" essa cultura considerada "nobre". Dentro desse processo que ocorre na escola, em que os alunos provenientes das camadas menos favorecidas devem "aprender" esta nova cultura (pois a deles possui algumas diferenças tendo em vista sua realidade ser outra), os critérios de avaliação dão legitimidade aos "bens simbólicos" (conhecimento, linguagem, valores, etc) característicos dos grupos socialmente dominantes que são estudados pelos alunos. Dessa forma, os "bens simbólicos" transformam em "capital cultural e lingüístico" a cultura e a linguagem da camada dominante. Os alunos que não possuem esse "capital cultural", terão que adquiri-lo para conseguir aprender os "bens simbólicos" ensinados pelos professores.

Como dissemos, na escola e dentro da sala de aula o professor pode tornar-se o representante da cultura "oficial", em decorrência do que foi explicado acima. É ele quem ensina os "bens simbólicos" legitimados pela escola e é através da relação com seus alunos, no cotidiano escolar construído na sua vivência com a classe, que se vai realizar o processo de apropriação desses "bens" pelos estudantes. Na construção da relação pedagógica professor-aluno e na relação com esses "bens" aos quais devem ter acesso, muitos alunos ficam à margem deste processo, pois não conseguem ser aceitos. Dessa forma, alguns alunos conseguem seguir sua escolarização e outros são barrados, sendo expulsos do sistema ou eliminados tardiamente. Mais uma vez, deve-se chamar atenção para o fato de que a prática da avaliação pode estar legitimando todo esse processo de relação dos alunos com o professor e com a apropriação do conhecimento.

Perrenoud (1984) também analisa o processo da avaliação escolar e formula a hipótese de que neste processo existem dois tipos de avaliação que interagem: uma **avaliação formal** e uma **avaliação informal**. Segundo seus estudos, a avaliação formal se constitui por todos os trabalhos realizados em sala de aula que foram passados pelo professor, incluindo provas, tarefas de casa, exercícios orais e escritos e que são regulamentados e fazem parte do programa e planejamento da escola. Toda a produção do aluno, trabalhada durante o ano escolar, e que foi baseada nas tarefas e atividades desenvolvidas de sua série são avaliadas e recebem uma nota ou conceito do professor. Perrenoud (1984, p.122) considera este trabalho como constituinte da avaliação formal. Como ele afirma:

"..la evaluación formal fija oficialmente el nivel de excelencia reconocido a cada alumno (grifo do autor), sea para una prueba particular, para un período de trabajo o en una materia definida, o relativa al conjunto del programa o curso escolar. La evaluación formal (debido a su carácter oficial, a que fundamenta decisiones de orientación o selección y a que llega a conocimiento de alumnos, padres y administración) suele estar escrita y normalizada (grifo do autor), en su forma, periodicidad, difusión y, en principio, en sus consecuencias respecto a repeticiones de curso, al apoyo pedagógico y a la orientación".

A avaliação informal se constitui entre a fase em que o professor corrige os trabalhos e a conversão para a nota ou conceito correspondentes. Como questiona Perrenoud (1984), depois do professor corrigir todos o trabalhos e juntar todas as informações sobre o aluno, como **qualificar** estes trabalhos? Como se posicionar diante de toda a produção do aluno e julgá-la? Quais são as variantes que perpassam este processo de julgamento, de avaliação do aluno? O que o professor considerará para "fechar" as notas? Se dois alunos obtiverem o mesmo desempenho relacionados às exigências dos trabalhos, será que se dará a mesma nota para os dois? E se um desses alunos é filho de um amigo íntimo do professor? Terá o mesmo tratamento nas notas ou receberá uma leve vantagem? É nesses meandros que se estabelece a avaliação informal. São nas decisões sobre o desempenho do aluno que podem existir manipulações

conscientes e inconscientes, visíveis e invisíveis, que fazem parte do processo de ensino. Esta avaliação informal é construída ao longo da vivência escolar e pode ser influenciada por diversos fatores como: pressão dos pais, pressão dos professores das séries seguintes, disciplina, etc. O autor (1984, p.121) esclarece:

"...evaluación informal (grifo do autor), que se integra en el flujo de las interacciones cotidianas, en la que no se repara y no está codificada, registrada ni negociada".

Ainda em relação à avaliação informal, Cury (1989, p.119-120) também indica que deva existir algo implícito no desenvolvimento das práticas pedagógicas quando se refere ao "ritual pedagógico" da escola:

"A nível do ritual pedagógico, não cumprem funções apenas os programas, os conteúdos, as provas e o calendário. Há toda uma linguagem não-verbal (grifo nosso) que, expressando-se por meio de comportamentos sociais manifestos, transmite e confirma relações estabelecidas".

Lüdke e Mediano (1992, p.146) realizaram uma pesquisa em três escolas públicas no Rio de Janeiro e abordaram a questão da avaliação com um enfoque sociológico. Ao relatarem as questões emergentes de seu relatório parcial de pesquisa, há um item "O formal e o informal" e no desenvolvimento dele afirmam o "...duplo caráter, formal e informal, assumido pela avaliação escolar...".

Villas Boas (1993, p. 09) em sua tese de doutorado onde estudou as articulações entre as práticas da avaliação e a organização do trabalho pedagógico, afirma: "Realizando-se formal e informalmente e sendo um ato público, a avaliação parece levar o aluno a perceber-se como um dos 'fortes' ou um dos 'fracos'...".

Dessa maneira, se existem essas duas avaliações (a formal e a informal) no processo de avaliação, os alunos de origem sócio-econômica baixa e com um "capital cultural" (Bourdieu e Passeron, 1975) distante do exigido da escola, já entram em desvantagem na luta por sua conclusão da escolarização em relação aos alunos

provenientes das camadas de nível sócio-econômico médio, pois além de terem que apreender um novo "capital cultural", eles podem estar sendo discriminados ao serem avaliados.

Leite (1988) faz uma análise dos estudos recentes sobre o fenômeno do fracasso escolar. Reúne as explicações tradicionais sobre este tema, onde se encontram a questão do QI, da imaturidade, da subnutrição e chega à conclusão de que todas essas questões colocam a "culpa" do fracasso no indivíduo, minimizando a "responsabilidade do capitalismo".

Patto (1991, p.90-91) também faz um estudo sobre esta questão e afirma: "... cada vez mais, as causas do fracasso escolar serão buscadas no aluno". Leite (1988) tenta avançar nessa discussão, procurando "as verdadeiras causas do fracasso escolar" e situando dois grandes determinantes desta questão: a) os fatores extra-escolares que englobam as variáveis que estão fora da escola (como as condições de vida da população, as relações de trabalho e pobreza da maioria), ou seja, fatores que ultrapassam e estão longe da ação da escola, mas que apresentam conseqüências na mesma e b) os fatores intra-escolares "... sobre os quais os educadores, teoricamente, poderiam ter uma ação mais direta(...)" que incluem "(...) o próprio sistema escolar, seus currículos e materiais, práticas desenvolvidas (grifo nosso), organização interna da escola, etc." (p.22). É neste aspecto que colocamos a importância do estudo das práticas da avaliação, como um dos fatores que pode, também, ser determinante na questão do fracasso escolar.

Assim, ao avançarmos à compreensão da avaliação estaremos abrindo mais espaços na escola para que ela realmente atenda às necessidades desta população. Ao fazermos este tipo de afirmação, temos consciência de que uma questão tão complexa como essa possui determinantes político-econômicos muito fortes, dependendo, dessa maneira, de modificações mais profundas, de todo o sistema econômico-social. Mesmo tendo em mente estas limitações, pensamos que a tentativa de uma melhor compreensão do fracasso escolar, tendo em vista as práticas de avaliação, pode ser um passo a mais

na luta contra a realidade escolar atual, principalmente quando nos deparamos com vários posicionamentos recentes sobre a educação brasileira de vários órgãos federais, inclusive o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que reconhecem a necessidade de mudanças no nosso sistema educacional. No artigo já citado anteriormente, os autores dizem:

"Para um país confrontado pelo desafio de modernizar-se ou regredir econômica e politicamente, a revisão do sistema educacional constitui uma questão de sobrevivência" (1991, p.06).

Ressaltamos a importância do contexto pedagógico em que a avaliação acontece: é na sala de aula onde se desenvolve grande parte de todo o trabalho pedagógico. É nela que o professor explicita sua real concepção de educação e os valores que possui, exerce o seu papel de ensinar, de levar os alunos a aprender os conhecimentos historicamente acumulados (os conceitos científicos). Vygotsky (1991) afirma que a aprendizagem dos conceitos científicos pode ser uma das formas de favorecer e acelerar o processo de desenvolvimento da tomada de consciência do indivíduo, de sua atividade mental, ou seja, através da apropriação do conhecimento trabalhado na escola, os indivíduos podem se tornar mais autônomos, mais independentes, por meio de seu desenvolvimento cognitivo, atingindo níveis mais elevados de consciência: "...o fato de nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de determinado tipo...(grifo do autor) nos torna capazes de dominá-las." (p. 79). Esta consciência alcançada pela aprendizagem do conhecimento e pela vivência escolar é construída na interação social (na relação social com outros indivíduos, incluindo aí o professor e os alunos) e emerge da linguagem, que é um dos instrumentos mediadores entre professor e aluno: "O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança de seus próprios processos mentais" (Vygotsky, 1991, p.79). Assim, o estudo da avaliação que ocorre na sala de aula, torna-se fundamental para que esta prática se processe de modo a não discriminar, e não eliminar os alunos provenientes

das camadas dominadas da população, pois a permanência na escola pode significar muito mais que a aquisição de novos conhecimentos. Por isso, nós, educadores, lutamos por uma escola que forme pessoas capazes de exercer de fato sua cidadania, de serem sujeitos ativos e que possam ter condições de realizar transformações em nossa sociedade, no sentido de se tornarem mais senhores da direção de suas vidas e não de continuarem apenas reproduzindo as relações sociais capitalistas. Neste aspecto, a escola é um espaço político e que deve ser utilizado em favor de uma sociedade mais justa e igualitária e não como um espaço onde se tem acentuado e marcado as diferenças sociais.

Pretendemos, pois, pesquisar em quais elementos o professor se sustenta para avaliar o processo de ensino-aprendizagem, e de que meios se utiliza para tomar a decisão de julgar e aprovar (ou não) seus alunos.

Para o professor tomar a decisão de aprovar ou reprovar seus alunos, ele necessariamente estará se posicionando frente ao desenvolvimento de cada um deles. Como nos lembra Luckesi, a avaliação implica julgamento (1978, p.05): "...a avaliação implica num juízo valorativo que expressa a qualidade do objeto, obrigando conseqüentemente, a um posicionamento efetivo sobre o mesmo". Esse julgamento vai se reverter em uma nota ou conceito que, no final do ano letivo, será traduzido em aprovação ou reprovação.

Queremos examinar se o professor, ao se posicionar diante de toda a produção do aluno, ter que julgá-la e dar suas notas ou conceitos, apoia-se apenas na avaliação formal ou também se ancora em avaliações informais para decidir o destino escolar do mesmo, e que peso estas têm na decisão.

Essas avaliações informais onde estão incluídas as atitudes e comportamentos do professor, dos seus alunos e sua conseqüente interação, podem ter um significado importante no entendimento da prática da avaliação e em toda a dinâmica dentro da sala de aula, onde se realiza o ensino e aprendizagem dos conceitos científicos.

Ao fazermos esta distinção entre avaliação formal e informal a fim de nos

guiarmos na compreensão da realidade pesquisada, seria relevante especificar melhor alguns pontos, especialmente em relação à avaliação denominada informal. Consideramos como sendo parte dela as observações dos professores, o controle disciplinar e as interações que possam ocorrer em sala de aula e que irão, então, influir no resultado da avaliação considerada formal.

Durante o trabalho, por vezes criticaremos a ação disciplinadora do professor como instrumento de controle. Não queremos dizer com isto que não deva existir na relação pedagógica entre professor e aluno regras mínimas de disciplina e civilidade como exigências para se construir um espaço rico de produção e trocas. Acreditamos que seja muito importante o estabelecimento entre o professor e seus alunos de um clima "gostoso" e adequado à produção do conhecimento. Também acreditamos ser necessário desenvolver junto aos alunos uma postura adequada em relação aos seus estudos e ao local onde aprendem, ou seja, a escola. Concordamos com Freire e Guimarães (1984, p.79) quando dizem ser indispensável ao jovem estudante uma "disciplina intelectual" para se relacionar com o objeto (o conhecimento) a ser conhecido, e também quando criticam a disciplina autoritária:

"A tentativa de enquadramento da criança numa concepção de ordem que pertence ao professor - portanto, que é de fora para dentro - teria que necessariamente comprometer, cedo ou tarde, imediatamente ou depois, aquela, outra disciplina a que me referi antes: a disciplina intelectual, a curiosidade no ato de conhecer" (p.58).

Dessa forma, tentamos explicitar não sermos contrários à existência de normas de conduta para o desenvolvimento das aulas escolares, mas **questionamos** a maneira como tais normas são estabelecidas com os alunos e em que medida são ou não usadas as avaliações formais como meio do professor obter obediência e disciplina dos alunos, à sua maneira.

Depresbiteris (1991) indica que a avaliação pode estar sofrendo desvios em seu uso quando empregada pelo professor como punição aos alunos ou como artifício de manter a disciplina.

Se a avaliação informal estiver associada, como indicado acima, com o controle disciplinar do professor em relação à sua classe, consideramos ser necessária uma reformulação da prática avaliativa no sentido de não se permitir que ela seja um instrumento de dominação para que se garanta uma disciplina autoritária, de fora para dentro, como adverte Freire e Guimarães (1984). Conforme assinala Foucault (1993, p.126):

"A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade, utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'".

Acreditamos ser na construção de uma vivência democrática em grupo que o professor e seus alunos, estabeleçam suas normas de trabalho.

Pistrak (1981) enfatiza a questão da participação das crianças na constituição da dinâmica das práticas vividas em sala de aula. Ele acredita que a gestão dos trabalhos na escola deva ser realizada **junto com** as crianças e não para elas. Os alunos devem se sentir realmente em um coletivo, como ele explicita (1981, p. 137):

"O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade"

Diante desses posicionamentos pode parecer que estamos super-valorizando o papel das crianças em detrimento do papel do professor. É importante esclarecer que o adulto - o professor, possui uma função fundamental na condução desse processo de construção de "regras de convivência". É ele quem propicia um ambiente profícuo para tais debates. As crianças, por conta delas mesmas, não teriam condições de atingir de fato tal independência dos adultos. Pistrak (1981, p. 140), mais uma vez, nos esclarece:

"...ao papel do pedagogo (grifo do autor). É preciso dizer francamente que, sem o auxílio dos adultos, as crianças podem, talvez, se organizarem sozinhas, mas são incapazes de formular e de desenvolver seus interesses sociais, isto é, são incapazes de desenvolver amplamente o que está na própria base da auto-organização".

Ao chamarmos atenção para a importância de se basear a organização dos alunos e sua vivência em grupo numa coletividade em que todos (professor e alunos) participam do processo de elaboração e discussão das normas de convivência na escola, estamos nos referindo ao conceito desenvolvido por Marx (1974) de que **o homem é um ser essencialmente social**. Isto é, a existência do homem é baseada na vivência das relações com os outros homens. Por mais que um homem viva sozinho, este fato não traduz que ele seja um ser que se estruture apenas a partir dele mesmo. O homem, por sua natureza, vive a partir das relações que se estabelecem com seus semelhantes, é voltado para a vivência em grupo, no coletivo. Marx (1974, p. 16) explica melhor:

"A exteriorização da sua vida - ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros - é, pois, uma exteriorização e confirmação da vida social (grifo do autor). A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular (grifo do autor) ou mais geral (grifo do autor) da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou geral (grifo do autor)"

1.3) O Problema da Pesquisa

Em vista de todas essas considerações, são as seguintes questões que norteiam esta pesquisa:

Questão Geral

Compreender porque e como as práticas da avaliação do

ensino-aprendizagem podem exercer influência no fracasso escolar (repetência e evasão) nas escolas públicas.

Questões Específicas

Verificar em que aspectos (formais e informais) o professor se apoia para julgar a aprendizagem dos seus alunos, entendendo-se avaliação formal e informal como segue:

a) **Avaliação Formal:** Avaliações realizadas através de provas escritas ou orais, exercícios escritos ou orais, testes, questionários, trabalhos de pesquisa, tarefas de casa, ou seja, todas as formas previstas de avaliação regulamentadas pela escola e pelo planejamento escolar. Nestas situações de avaliação, o aluno tem conhecimento de que está sendo avaliado e deve saber as regras de como se efetivam estas avaliações e seu funcionamento

b) **Avaliação Informal:** São avaliações que o professor faz em sala de aula e que os alunos desconhecem, ou não conhecem totalmente, embora implícitas ou encobertas, consideradas regras do "jogo" ensino-aprendizagem: observações feitas pelo professor das atividades, dos comportamentos dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele, imagens e expectativas que o professor tem sobre seus alunos.

Nesta questão específica se dará bastante atenção à interação social na sala de aula, tanto entre professor-aluno quanto entre aluno-aluno. Interação social, compreendida aqui, como sendo as relações sociais que se estabelecem na escola entre os atores envolvidos.

2 - METODOLOGIA PROPOSTA

2.1) População estudada

A população pesquisada foi constituída por todos os alunos e professores de uma classe de primeira série do primeiro grau do período diurno de uma escola pública de Campinas. Restringiu-se à primeira série por ser a série onde o índice de reprovação e evasão é mais alto como nos mostra Leite (1988, p.15) "...o principal momento de estrangulamento do sistema situa-se na passagem da primeira para a segunda série, quando as taxas de fracasso (evasão e repetência) chegaram a 56%" e pelo fato de impedir "(...) que exista um histórico escolar do aluno que possa afetar a expectativa do professor (...)" como afirma Villarroel (1989, p. 18)¹. Um outro motivo foi o fato de ser nesta série que o indivíduo será alfabetizado e considerado apto pelas instituições oficiais de educação a "dominar" a leitura e a escrita, conhecimentos estes indispensáveis para qualquer indivíduo se manter autônomo numa sociedade letrada e organizada como a nossa.

2.2) Procedimento para a Coleta e Análise dos Dados

Esta pesquisa trabalha com um estudo de caso, o que possibilita um maior aprofundamento e discussão do problema da avaliação do ensino-aprendizagem e sua relação com o fracasso escolar, assim como esclarece Depresbiteris (1991, p. 58-59):

¹Este sistema público de ensino não adota o "ciclo básico".

"...na busca de uma perspectiva totalizante de conhecimento e análise da realidade, e mais próxima de uma concepção dialética da educação, a prática avaliativa deveria lançar mão de abordagens de pesquisa tais como pesquisa etnográfica, avaliação iluminativa, pesquisa participante, pesquisa-ação e estudo de caso (grifo nosso).

Essas abordagens visam à conscientização e envolvimento dos elementos inseridos no processo de ensino, buscando a participação de todos esses elementos numa discussão conjunta e crítica desses resultados..."

Acompanhamos os alunos desde a entrada na 1.ª série durante o ano letivo de 1993. Consideramos ser importante a permanência constante no campo pesquisado durante um ano letivo para conseguirmos realmente entender a dinâmica da classe observada e construir uma compreensão mais profunda do vivido e observado. Patto (1991, p.152) explicita:

"Uma prolongada permanência no campo visou a construção progressiva de uma interpretação razoavelmente integrada da realidade em questão, na qual, através de uma disciplina do pensamento, se recolocava permanentemente a tarefa de apreender o significado do observado".

Sendo um estudo de caso, ele resgata a "vida cotidiana" da escola e foi através da vivência deste cotidiano que pretendemos compreender com mais propriedade a prática da avaliação no conjunto das práticas escolares dentro da organização da escola. Entendemos o conceito de "vida cotidiana" como Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 22/25) o compreendem:

"O conceito de "vida cotidiana" delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais (...) Este conceito de vida cotidiana obriga-nos a conservar a heterogeneidade, uma das características mais notáveis de qualquer escola".

Neste estudo de caso foram selecionadas ações que nos permitiram colher dados que possibilitassem o entendimento de como o professor realiza tanto a avaliação formal, quanto a informal. Todas as ações tiveram como objetivo captar as "intenções", "valores", "conceitos" e "pré-conceitos" que informavam a prática da avaliação do

professor.

Num primeiro momento, elas tiveram um caráter exploratório cujo objetivo fundamental foi permitir o acesso e o conhecimento geral da escola, da sala de aula, dos alunos e da professora. Foi uma fase onde tentamos "ganhar" um pouco de sensibilidade em relação à realidade estudada e penetrar na "cultura" da escola.

Em função desse estudo exploratório desenvolvido até o mês de junho, destacamos alguns alunos para aprofundar a pesquisa. Escolhemos um grupo de alunos considerados bons e que pareciam ter chances de sucesso escolar, e um grupo de alunos considerados fracos e que pareciam possuir pouca chance de obter sucesso ao final do ano letivo. A escolha desses dois grupos de alunos foi feita pelas observações da pesquisadora durante o período exploratório, notas nos boletins destes alunos, tipo de relacionamento da professora com os mesmos e também pelo tipo de "julgamento" que ela parecia ter a respeito deles. Esses dois grupos de alunos foram analisados por contraste até o final do ano.

A escolha do procedimento de analisar por contraste deveu-se ao fato dessa análise permitir uma visão mais apurada dos processos de exclusão e manutenção dos alunos na escola, pois eles, de fato, se constituem no cotidiano escolar. Dessa forma, teríamos uma compreensão maior de como as interações ocorridas na classe entre professora e aluno e entre aluno-aluno caminhariam no sentido de que alguns obteriam sucesso e outros sairiam fracassados. A análise por contraste nos permitiu um quadro comparativo dessas situações observadas e nos possibilitou entender porque, dentro de uma mesma sala de aula e com a mesma professora, alguns conseguem o sucesso e outros o fracasso. Não era objetivo do nosso estudo apenas analisar como a avaliação da aprendizagem pode contribuir para o fenômeno do fracasso escolar, mas tentar identificar como e porque alguns alunos conseguem se manter dentro do sistema de ensino. Este tipo de análise nos permitiu um quadro comparativo sobre a prática da avaliação efetivada com as crianças.

A postura da pesquisadora durante todo o processo da pesquisa de campo

foi de não-intervenção nas situações vividas na coleta de dados. Ela procurou não interferir na realidade estudada, a menos que em algum momento se mostrasse imprescindível seu posicionamento frente a algum fato. Desse modo, no desenvolver da pesquisa, a pesquisadora foi basicamente uma observadora da realidade estudada.

Utilizamos as seguintes formas ou meios para a investigação da realidade:

A) Observação direta com registro cursivo que se estendeu durante o período de um ano letivo. Este procedimento se mostrou de fundamental importância, pois foi através dele que pudemos realmente penetrar na dinâmica da prática do professor desenvolvida nas aulas e assim captar e entender a lógica desta mesma dinâmica.

As observações diretas ocorreram semanalmente ou até com maior frequência (duas vezes por semana), sem horário pré-definido para o professor, que não foi informado a respeito dos objetivos específicos da pesquisa e fizeram a cobertura amostral de todos os dias da semana em proporções equivalentes.

A **vivência na escola** permitiu-nos acesso às práticas de avaliação do professor e a organização do trabalho da escola. A observação em sala possibilitou-nos a caracterização das práticas formais em classe que foram tratadas como "episódios de avaliação" abrangendo: ações ou práticas de avaliação que implicavam julgar mérito instrucional, julgamento de valor no controle da classe (em especial a disciplina) e em relação a valores e atitudes dos alunos.

B) Observação direta com o auxílio da câmera filmadora. Esta ação teve o objetivo de ampliar a caracterização do cotidiano da sala de aula. Este recurso começou a ser utilizado a partir do mês de junho.

A caracterização do cotidiano na escola permitiu-nos uma melhor compreensão da dinâmica da interação social vivenciada pelos alunos e professor, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ocorrido em sala de aula.

Fazendo uma análise da utilização deste instrumento (a câmera filmadora) durante a pesquisa de campo, percebemos que ele nos trouxe algumas vantagens e algumas desvantagens. O que foi muito proveitoso foi a gravação de uma parte

significativa da dinâmica das aulas. Como é impossível se retornar à mesma sala de aula no ano seguinte, pois toda a realidade não é mais aquela, as fitas gravadas nos possibilitaram voltar às situações observadas sempre que queríamos esclarecer dúvidas, obter mais dados e esclarecer melhor nosso entendimento sobre a dinâmica daquela classe observada.

Por outro lado, o instrumento da câmera nos trouxe algumas dificuldades que atrapalharam, de certo modo, o andamento da pesquisa, devido ao incômodo que a sua presença causou à diretora, à professora e à escola (este assunto será detalhado mais adiante). E este incômodo pode ter desencadeado algumas situações que, talvez, poderiam não ter acontecido se não a tivéssemos utilizado. Uma outra dificuldade que o uso do vídeo nos trouxe foi de nos impossibilitar a saída da classe para participar dos eventos que ocorriam fora dela, como o momento do recreio, do cafezinho na sala dos professores, pois era arriscado deixar na classe toda a aparelhagem sozinha. Como a sala de aula não ficava trancada e qualquer pessoa poderia entrar, se quisesse, precisávamos permanecer na classe para "cuidar" do equipamento.

Dessa maneira, fica difícil chegar a uma conclusão definitiva sobre a utilização deste instrumento: se ele realmente foi imprescindível a este estudo, pois assim como ele nos auxiliou no enriquecimento de nossas observações, também pode ter proporcionado situações adversas ao andamento de nossas atividades e, quiçá, interferido na realidade observada.

C) Material produzido pelos alunos (caderno de classe, trabalhos escritos, atividades desenvolvidas em classe).

D) Entrevistas com professores e alunos. As entrevistas (e os contatos informais) tiveram o objetivo de nos trazer mais informações sobre a realidade e também nos possibilitaram maior aproximação com o professor. Foram sendo realizadas em vários momentos durante o ano. Procurou-se considerar também a visão do aluno.

E) Participação em atividades da escola: conselho de classe, reuniões, festas, etc.

F) Dados do "Diário de Classe" do professor (frequência dos alunos, número de aulas

dadas, distribuição dos conteúdos).

G) **Avaliação bimestral dos alunos** feita oficialmente pelo professor, bem como a avaliação final do ano.

Para a escolha da escola onde deveríamos realizar a pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios:

1. A escola deveria pertencer à rede pública de ensino onde a reprovação na primeira série era uma realidade. Nas escolas em que foi implantado o Ciclo Básico, ponderamos não ser possível desenvolver o projeto, pois a reprovação na primeira série poderia ser adiada para a série posterior. Esta situação estaria, então, fora da proposta da pesquisa.
2. A escola teria que apresentar algumas características que remetessem para a realidade do fracasso escolar. Não deveria estar localizada no centro de Campinas, mas em seus bairros (não necessariamente periféricos), pois a população que frequenta as escolas mais centrais pertence a uma faixa sócio-econômica diferenciada daquela que frequenta as escolas localizadas nos bairros. E, como enfatizamos, o fracasso escolar atinge principalmente a população de baixa renda, população esta, alvo da pesquisa.
3. A escola deveria também apresentar internamente algumas características. Seria importante averiguar a existência de um afunilamento no decorrer da escolaridade, procurando saber quantas classes de primeira série e quantas de oitava existiam. Este dado nos mostraria a existência da seletividade escolar.

Após os critérios de escolha terem sido devidamente estabelecidos, iniciamos, em dezembro de 1992, a visita a algumas escolas e realizamos encontros com diversas pessoas que tinham conhecimento e contato com a rede escolar, a fim de selecionarmos aonde desenvolveríamos a pesquisa.

Depois de percorrermos várias delas, decidimos formalizar o contato com uma escola onde a Diretora tinha sido receptiva, não oferecendo qualquer resistência ao desenvolvimento do trabalho. Sua única exigência foi que se obtivesse o consentimento oficial para tal.

Tivemos dois encontros na Secretaria da Educação, onde apresentamos um

resumo do projeto de pesquisa e uma carta do orientador, para que as atividades, no ano seguinte, fossem autorizadas.

Após todas as atividades burocráticas terem sido providenciadas, no início do ano letivo de 1993, procuramos a Diretora na escola e ela nos apresentou às professoras de primeira série para que efetuássemos a escolha da classe. Escolhemos a professora que permitiu nossa presença em sua sala e que pareceu oferecer menos resistência à nossa pesquisa.

Depois de feita tal escolha, passamos para a observação direta da fase exploratória que se iniciou em fevereiro e estendeu-se até o final do mês de maio. Este período foi de observação com registro cursivo, caracterizando-se por uma fase fundamentalmente descritiva. Nesta fase também foram realizadas algumas entrevistas com a professora.

A entrevista foi um instrumento bastante importante para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois ela nos permitiu uma maior aproximação e intimidade com o pensamento da professora. Através dela pudemos captar os valores implícitos na prática da mesma e entender suas concepções pedagógicas. Todas as entrevistas realizadas foram marcadas com antecedência, gravadas e posteriormente transcritas.

Outro procedimento utilizado para enriquecer a coleta de dados foi a nossa participação em eventos da escola, como a reunião de pais da classe focalizada. Dessa maneira, tentamos contextualizar de forma mais segura e fidedigna a prática pedagógica da professora em observação.

A partir desta etapa exploratória, teve início, em junho, a fase de observação da classe com uso da câmera de vídeo.

Antes de avançar, consideramos importante dar alguns esclarecimentos a respeito de alterações que ocorreram no desenvolvimento da pesquisa.

1) O período da fase exploratória foi estendido até o mês de junho porque a professora (professora "A") que tinha assumido as aulas da classe observada, solicitou afastamento. Houve, inicialmente, um período de faltas desta professora "A" quando,

então, foi substituída por outra professora que não assumiu a sala definitivamente. Somente na terceira semana de abril, ainda no primeiro bimestre, uma terceira professora (professora "B") assumiu de forma definitiva tais aulas. Como o período exploratório era voltado para um maior conhecimento da população a ser estudada, este foi estendido para que a conhecêssemos melhor e pudéssemos avançar para uma nova fase da pesquisa, com maior segurança.

2) Outro fato a ser assinalado, foi a postura da Diretora durante o mês de junho, quando iniciamos, na classe, a fase de observação com a câmera de vídeo. Ela nos convocou para diversas conversas nas quais tentou nos induzir a observar outra classe. Como resultado dos nossos encontros, conseguimos chegar a um acordo: até o final de junho observaríamos outra 1.ª série, com outra professora da escola, e, em agosto retomariamos a classe focalizada desde o início do ano. Em agosto, os alunos estariam usando uma nova sala de aula que estava terminando de ser construída (a atual classe estava acomodada em uma sala adaptada, onde funcionava anteriormente a Diretoria). A preocupação da Diretora, segundo nossa interpretação, foi tentar mostrar que a escola não se resumia aos problemas da classe por nós observada.

Esta decisão foi tomada no dia 18 de junho. Dessa maneira, no primeiro semestre, nós só conseguimos realizar duas observações com vídeo na classe: a primeira no dia 09 de junho e a segunda e última no dia 18 de junho.

O uso do vídeo também aconteceu semanalmente, em dias diferentes da semana, e sem o conhecimento prévio da professora em relação ao dia em que haveria este tipo de observação. Antes de começarmos a utilizá-lo, solicitamos permissão da professora, que consentiu e pediu-nos para que informássemos às crianças o motivo do uso do vídeo.

Nos dias em que este foi utilizado, chegávamos à escola antes de tocar o sinal para a entrada, a fim de termos todo o equipamento montado quando as crianças entrassem na classe. A câmera era instalada no fundo da classe, em um canto onde as instalações elétricas permitiam. Era fixada com o tripé e nós nos posicionávamos de

forma a tentar alcançar com a câmera o melhor foco de observação. O nosso principal alvo de atenção era a interação da professora com os alunos e vice-versa. Algumas vezes acompanhávamos a professora pela classe ou focalizávamos alguma situação entre os alunos que merecesse maior atenção.

A sala em que esta classe se encontrava (era a sala adaptada; adiante daremos mais explicações sobre esta sala na escola) era muito pequena e por isso não se conseguia captar as imagens dos alunos que se sentavam na última fileira. Apenas as três primeiras carteiras eram filmadas com clareza. Muitas vezes perdeu-se a imagem da professora por ela estar no fundo da classe.

A partir de agosto, com o início do segundo semestre, foram retomadas as observações semanais com o vídeo em classe, como havia previsto o acordo com a Diretora.

A nova sala de aula e a biblioteca tinham sido concluídas e já estavam sendo utilizadas. Dessa forma, a classe observada mudou-se para uma sala de aula comum, o que permitiu o aparecimento de maior número de alunos na tela. A câmera conseguia captar imagens de praticamente todos eles. A observação com o vídeo continuava a ser semanal, obedecendo os mesmos critérios descritos.

Os nossos grandes focos de atenção foram os dois grupos de alunos (um tido como forte e outro como fraco) destacados para serem analisados por contraste, como está descrito anteriormente, e a professora e sua interação com os alunos.

A partir do dia 21 do mês de setembro, ocorreu mais uma alteração no desenvolvimento da pesquisa. Dessa vez foi a professora quem entrevistou. Provavelmente, deveria estar se sentindo incomodada com a nossa presença em classe e com a câmera de vídeo. Através de uma conversa, em 24 de setembro, com a diretora, a professora e a pesquisadora, resolvemos o impasse definindo que: a pesquisa continuaria, mas as filmagens aconteceriam de 15 em 15 dias, alternando-se com as observações manuscritas. Comprometemo-nos a comparecer na classe apenas uma vez por semana e se sentíssemos necessidade de maior número de observações, discutiríamos previamente

com a professora.

Desse modo, as observações passaram a ocorrer em uma semana com observação manuscrita e na semana seguinte com a câmera de vídeo e assim por diante. Até o final do ano letivo procedeu-se dessa forma, sem outros problemas.

Nas tabelas a seguir, encontram-se o número de dias do ano letivo em que foram realizadas as observações manuscritas e as horas totalizadas e o número de dias em que foram realizadas as filmagens e suas horas totalizadas, respectivamente:

Número de Observações Manuscritas (fev. a dez. de 1993):

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
6	6	8	8	7

Número de horas totalizadas de Observações Manuscritas:

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
15:10	12:15	12:55	16:45	13:30

Número de observações com a Câmera de Vídeo (jun. a dez. de 1993):

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
2	2	2	2	3

Número de horas totalizadas de observações com a Câmera:

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
07:15	07:50	04:40	06:50	09:30

Para se iniciar o processo de análise dos dados, primeiramente, procuramos construir um padrão do trabalho pedagógico da professora em sala de aula. Buscamos, com isso, retratar como se realizava o trabalho da professora, tentando caracterizar suas aulas, as atividades freqüentemente realizadas, o ritmo em que eram feitas e a seqüência obedecida para a realização das tarefas.

Também fizemos uma caracterização da rotina das aulas em classe: os horários de entrada e saída da escola, a distribuição do número de aulas de Educação Física, Educação Artística e Religião durante a semana e os horários de lanche, recreio e escovação dos dentes, seguidos diariamente pela turma.

A partir desta caracterização do trabalho pedagógico em classe e da rotina seguida diariamente, passamos para a caracterização de cada aluno. Após esta etapa, fizemos o destaque dos dois grupos (o grupo dos que eram considerados fortes e o grupo dos que eram considerados fracos) e começamos a analisá-los por contraste. Primeiramente, fizemos uma caracterização detalhada de cada aluno de cada grupo e depois realizamos uma discussão sobre a realidade vivida por cada grupo.

A discussão e a análise dos dados foram norteadas pela questão da formalidade e informalidade na prática de avaliação da professora com seus alunos.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1) A Escola

A escola onde se desenvolveu a pesquisa de campo foi inaugurada no ano de 76. Localizava-se num bairro da cidade de Campinas, de variada origem sócio-econômica, constituído por casas populares, algumas das quais recém construídas ou que tinham sofrido reformas. Possuía, também, uma favela. Não se caracterizava por ser um bairro periférico, devido à sua proximidade com o centro da cidade.

O funcionamento da escola compreendia dois períodos: manhã e tarde. No período da manhã ocorriam as aulas de primeira a quarta séries e à tarde as aulas de quinta a oitava séries. Durante o período noturno o prédio funcionava com um supletivo, mas com outros funcionários e outra direção.

A grande maioria dos alunos e funcionários da escola moravam em seus arredores. Os alunos se vestiam de forma simples: a camiseta da escola, shorts, calça comprida ou saia e muitos usavam o chinelo como calçado. Alguns usavam tênis. Essas roupas e calçados possuíam uma aparência de roupa surrada, sendo que algumas estavam com furos, estragadas ou rasgadas. No inverno, alguns alunos vinham para a escola pouco agasalhados. Percebia-se que várias roupas que eles usavam lhes tinham sido doadas, pois muitas delas tinham emblema e nome das grandes escolas particulares de Campinas. Uma porcentagem muito grande de alunos e funcionários eram negros ou mulatos.

O corpo docente de 1ª a 4ª série, em sua grande maioria, era constituído por professoras concursadas efetivas, sendo que algumas estavam próximas da data de sua aposentadoria. As professoras, em geral, "arrumavam-se" para vir à escola. Muitas se maquiavam, colocavam roupas bonitas, ou seja, parecia que se "produziam" para dar aulas. A diferença na forma de vestir dos alunos e das professoras era grande.

Na escola havia a Diretora e, juntamente com ela, trabalhavam mais duas pessoas que a auxiliavam. Havia um guarda, uma inspetora de alunos e mais quatro

funcionárias para cuidar da merenda e limpeza da escola. Existiam também o Serviço Odontológico (dentista e assistente) e o de Orientação Pedagógica (OP).

No início do ano, em fevereiro, foi passado pela dentista da escola para todas as 1.as séries (eram três 1.as) um conjunto de slides que mostrava para as crianças porque elas precisavam escovar os dentes. Enquanto assistiam, a dentista conversava com os alunos, explicando cada figura. A partir deste dia passou a acontecer a escovação de dentes das crianças após o lanche.

A Orientadora Pedagógica (OP) vinha algumas vezes por semana à escola para assessorar o trabalho das professoras. A OP não assessorava apenas essa escola, mas era responsável por outra escola também. Por volta do mês de setembro, entrou em licença saúde. Uma outra OP foi apenas apresentada para substituí-la, não mais retornando. Assim, as professoras ficaram sem esse serviço.

A escola era cercada por muros e possuía dois portões: um grande e principal por onde entravam os alunos e os carros dos professores, que eram guardados dentro dela, e um portão lateral que não era quase utilizado. As salas de aulas, diretoria, cozinha, banheiros, biblioteca, sala da dentista e um pequeno pátio, onde se localizavam as mesas para o lanche, ocupavam dois prédios térreos, um ao lado do outro. O chão dos dois prédios era de concreto. Existia uma quadra de esportes cimentada com duas traves de futebol de salão. Ao lado dos prédios havia várias hortas.

Até o mês de agosto, existiam 8 salas de aula em funcionamento, sendo que uma delas era adaptada (a classe observada usou esta sala durante a maior parte do primeiro semestre). Esta sala adaptada era menor que as demais, pois era usada anteriormente como sala da diretoria. A lousa que foi instalada era pequena e o telefone não tinha sido transferido de lugar. Constantemente, este tocava no meio da aula e a Diretora entrava na classe para atender. Até esta época não havia um espaço específico para os professores. A "sala dos professores" se resumia em uma mesa grande onde ficavam o cafezinho e algumas cadeiras que eram acomodadas no meio do corredor de um dos prédios.

No segundo semestre acabaram de ser construídas a biblioteca e mais uma sala de aula. Em agosto, a classe observada, que utilizava a sala adaptada, foi transferida para uma outra sala de tamanho comum; a diretoria voltou a funcionar na antiga sala e a sala dos professores passou a funcionar onde estava a diretoria.

O número de classes por série era o seguinte:

1ª série - 3 classes

2ª série - 3 classes

3ª série - 2 classes

4ª série - 2 classes

5ª série - 3 classes

6ª série - 1 classe

7ª série - 1 classe

8ª série - 1 classe

Os horários de recreio e de lanche não eram os mesmos para todos os alunos de 1.a à 4.a série. Havia o horário de lanche e de recreio só para as 1.as séries e outro para as demais séries.

3.1.1) A Classe

A classe observada foi uma das três 1ªs séries da escola e seu horário de funcionamento era das 7:30 às 11:30 horas.

Na lista de chamada do Diário de Classe da professora, até o segundo semestre, constavam 31 alunos matriculados. Frequentavam as aulas, porém, de 21 a 24 alunos, em média. Desses, quatro já tinham pedido transferência e ido para outras escolas, e outros quatro não frequentavam as aulas, embora não tivessem pedido transferência. Em agosto, a classe recebeu duas alunas novas e então, a partir deste mês a média passou a ser de 20 a 22 alunos assistindo às aulas.

Dos alunos que frequentavam regularmente, alguns deles (mais ou menos uns quatro) apresentavam muitas faltas no Diário de Classe da professora. Dessa forma,

a média de alunos que assistiam às aulas era menor do que realmente estava registrado no Diário de Classe.

3.1.2) A "História" desta Classe

O primeiro dia de aula ocorreu no dia 2 de fevereiro de 1993. No início do ano, a sala de aula desta turma era uma sala comum da escola.

A professora desta classe, que será denominada professora "A", era uma professora concursada efetiva na rede. Era nova na escola (seu primeiro ano nesta escola) e dizia trabalhar com as crianças na linha construtivista. No período da tarde lecionava para uma 1ª série de uma grande escola particular de Campinas que seguia a linha do construtivismo. Era muito comum ela comentar que estava muito cansada; que a outra escola estava "puxando" bastante, etc. Diversas vezes, ela reclamou do salário, dizendo que não valia muito a pena trabalhar na rede escolar. No dia 17 de fevereiro ela comunicou que havia pedido afastamento.

Depois de tal solicitação, a professora continuou a dar aula por mais algum tempo, embora faltasse bastante. A situação da classe ficou muito irregular: às vezes a professora "A" dava aula, outras vezes ela faltava e a classe era "juntada" a uma outra 1ª série ou ficava sem aulas, sendo, então, dispensada. Outras vezes ainda, uma professora que morava no bairro era chamada para substituir a professora "A".

Essa professora substituta deu várias aulas para esta 1ª série. Ela era uma professora concursada, conhecida na escola. Havia trabalhado nesta escola desde 81 até o ano de 92, mas efetivou-se em outro lugar. Ela morava no bairro há mais de 20 anos. Percebia-se, ao assistir suas aulas, que ela já conhecia várias crianças e que algumas haviam sido seus alunos em 1992.

No mês de abril, uma nova professora assumiu a classe. Ela será denominada professora "B". Era concursada, mas não havia se efetivado, pois seu número de classificação ainda não havia sido chamado. Não possuía experiência com 1ª

série. Não tinha cursado Magistério no 2º grau e na graduação havia estudado Pedagogia em Amparo, SP.

A professora "B" não trabalhava dentro da linha construtivista. Utilizava o método tradicional e procurava se atualizar e fazer atividades diferentes. Tinha substituído professoras em várias escolas da rede, mas nunca havia lecionado nesta escola. Aparentava ser uma pessoa simples, pois vestia-se com simplicidade e vinha de ônibus para dar aula (quase todas as professoras da escola vinham com seu próprio carro).

Quando a professora "B" assumiu as aulas da classe, a sala de aula tinha mudado de lugar: passou a ser a sala adaptada (da qual já falamos anteriormente) que era utilizada por uma outra 1ª série. Era uma sala bem menor que as outras e, no início de seu uso, as carteiras das crianças eram com braço, do tipo que se usam em cursinhos e faculdades, para adultos, ou seja, inadequadas para crianças de uma 1.a série. Essas carteiras foram substituídas quando a OP (Orientadora Pedagógica) foi à classe e disse que as carteiras tinham que ser mudadas, pois daquele jeito não era possível trabalhar em grupo (a pesquisadora não assistiu à alguma atividade em grupo dirigida por "B"), e elas não eram adequadas para uma 1.a série. Na semana seguinte, a classe já estava com as carteiras comuns de classe de primário. Esta sala tinha também o inconveniente de ser ao lado da construção das classes novas e havia barulho da obra. Segundo uma das funcionárias da escola, a professora que estava usando aquela classe pediu para sair e usar uma classe comum, deixando esta sala adaptada para a professora nova que iria chegar. Temos o seguinte registro:

"Perguntei para a inspetora de alunos sobre o motivo da classe [da turma observada] ter mudado de prédio. Ela disse que parece que a professora da outra 1.a série (professora "C") [que estava usando a sala adaptada] reclamou do barulho da construção da classe ao lado e pediu para mudar a classe da professora "A" para lá, já que viria uma professora substituta. Então, a professora "C" teria preferência, segundo ela"

3.1.3) Rotina

Como já foi dito anteriormente, o horário das aulas era das 7:30 às 11:30 da manhã de segunda à sexta-feira. Durante a semana, as crianças tinham duas aulas de Educação Física (segundas e quintas-feiras às 8:00), uma aula de Artes (quartas-feiras às 7:30) e uma aula de Religião às terças-feiras, no início do período. Estas aulas eram dadas por outros professores, específicos de cada área. No primeiro semestre houve mudança dos professores de Educação Física e de Artes.

O horário do lanche sofreu algumas alterações. Até o final do primeiro semestre o lanche acontecia das 9:15 às 9:30 e em seguida a escovação de dentes. Voltavam para a classe e tinham aula até às 10:00 horas. O horário do recreio era das 10:00 até às 10:15 horas. No segundo semestre o horário do lanche passou a ser das 9:45 às 10:00, seguindo com o recreio que terminava às 10:15. A escovação acontecia após o recreio. Nas sextas-feiras, o lanche ocorria mais cedo: às 8:45, e o horário do recreio permanecia o mesmo.

3.2) A Diretora

Segundo a inspetora de alunos, a Diretora estava nesta escola há dois anos. Nós a encontrávamos com certa frequência quando íamos observar a classe, sendo nosso relacionamento amistoso, mas um pouco distante.

A partir de junho, quando a Diretora se posicionou frente à nossa pesquisa (como foi mencionado nos "Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados") e nos "forçou" a observar uma outra classe, para só em agosto, retomarmos as observações da classe anterior, ela passou a ser mais presente no desenvolvimento de nosso trabalho.

Em outubro, pedimos para participar do Conselho das 1^{as} séries, mas ela não permitiu nossa presença.

A última reunião de pais foi presidida pela referida Diretora. Neste dia, entramos na classe para observarmos a reunião (como tínhamos feito nas reuniões

passadas) porém, ela logo nos pediu para sairmos da sala, não permitindo mais a nossa presença durante a reunião.

Ela parecia interferir constantemente na prática pedagógica da professora "B". Suas interferências tornaram-se cada vez mais freqüentes após o início do período de observação da classe com a câmera. Acreditamos que a Diretora, provavelmente, deva ter se sentido incomodada com este tipo de instrumento de pesquisa em sua escola. Percebeu-se que uma de suas principais preocupações era relacionada à possível divulgação das fitas filmadas na escola. Esta possibilidade lhe foi explicada como sendo impossível, tendo em vista, o sigilo da pesquisa além de não ser de nosso interesse tornar público tais filmes. Parece que estas explicações não foram suficientes.

Desde a segunda entrevista com a professora, foi possível perceber as interferências da Diretora. Quando lhe perguntamos a respeito da matéria de matemática na sua aula, ela afirmou: "Olha, matemática... a Diretora falou que não exige muita matemática pra gente... ela não quer que ultrapasse assim ... os numerais muito altos porque ela acha que é muito cedo"¹.

Segundo a professora, certa vez a Diretora não ficou satisfeita com uma prova que ela havia aplicado em seus alunos e, então, resolveu ela mesma (a Diretora) aplicar outra prova para as crianças.

No final do ano letivo, a Diretora pediu às outras duas professoras efetivas de 1ª série para avaliarem cada trabalho dos alunos da professora "B". Sobre este tipo de acontecimento existe um registro no diário de campo da pesquisadora que o exemplifica:

"No lanche as três professoras das 1.as séries se reuniram. Estavam falando das exigências da diretora. A professora "M" [denominaremos de "M" a professora de uma das outras 1.as séries] falou que a diretora mandou chamá-la para conversar. Elas [as três professoras] achavam que era para a diretora falar para "M" ficar com a classe da professora "B" para aplicar prova. "M" falou que no bimestre ela já tinha feito isso: já aplicou prova na classe de "B".....A professora "B" falou que a diretora não deixou ela continuar nas sílabas complexas com a classe"

¹As transcrições das entrevistas com a professora não sofreram correções de ordem gramatical. Isto ocorreu porque considerou-se importante preservar a forma original das falas para se construir uma descrição o mais fidedigna possível que traduzisse a realidade vivida.

Além disso, na época de recuperação, os alunos de "B" foram divididos em grupos para assistirem aula na sala das outras duas 1^{as} séries. Esse tipo de procedimento com a avaliação dos alunos e com a recuperação só ocorreu com a professora "B", sugerindo que a Diretora não confiava no seu trabalho. Esse acontecimento revela algo que era muito forte na escola: o poder e o reconhecimento que as professoras efetivas recebiam da Diretora. A importância da hierarquia dentro da escola se evidenciava quando a Diretora tratava diferentemente as professoras. Um exemplo disso se encontra neste registro do diário de campo:

"Perguntei-lhe [a pesquisadora à professora "B"] sobre a data do término das aulas. Ela disse que era dia 20 de dezembro. Disse que a classe dela, a diretora mandou que fosse até o dia 20 todas as crianças. As colegas [as outras professoras] dela, segundo "B", queriam encerrar antes."

A pesquisadora foi à escola no dia 20 de dezembro. Não foi dia de aula, pois não havia alunos na escola. A professora "B" foi a única dos professores de 1.a à 4.a série que trabalhou neste dia. Ela atendeu pais de aluno. As outras salas de aula estavam vazias.

No final do ano letivo, foi decidido pela Diretora, que a classe inteira da professora "B" ficaria em recuperação. Esta decisão não partiu da referida professora, tendo em vista ela já ter comentado conosco que alguns alunos seriam dispensados das aulas, pois já havia praticamente definido o grupo de alunos que teria que frequentar a recuperação.

3.3) Um Dia de Aula

Esta caracterização considera apenas as aulas que ocorreram com a professora "B", que permaneceu de abril até o final do ano com a turma.

O sinal tocava às 7:30 horas. Normalmente os alunos entravam na sala antes da professora. Ela entrava em seguida e colocava suas coisas em cima da mesa. No

início da aula, a professora fazia a chamada dos alunos e anotava em seu Diário de Classe. Uma das primeiras coisas que fazia era escrever o cabeçalho na lousa, que sempre era deste tipo:

"Campinas, 21 de setembro de 1993.
Hoje é terça-feira está nublado."

No cabeçalho costumava escrever como estava o tempo. Ela comentava a respeito do tempo com as crianças e o registrava, em seguida, escrevendo na lousa e, às vezes, fazia um desenho pequeno ao lado (por exemplo, desenhava um sol quando estava tempo bom, nuvens se estava nublado, etc). Esta atividade começou com a professora "A" e continuou até o final do ano. Principalmente no primeiro bimestre, "B" também dava a tarefa do "calendário" em que cada criança recebia uma folha mimeografada com o desenho de um calendário, que deveria ser preenchido por elas com o nome do mês em questão e o número correspondente aos dias do mês, em cada quadradinho.

Uma das primeiras atividades que normalmente a professora realmente desenvolvia com a classe era a leitura oral. Exemplos de alguns desses dias no nosso diário: "Está cobrando leitura deles. Hoje está trabalhando a letra 'j' ", "Estão repetindo as sílabas que estão dependuradas na parede lateral da classe. Eles estão lendo bem forte, gritando, uns num ritmo e outros em outro", "Entrei na classe, ela estava cobrando leitura da lousa".

Ela chamava aluno por aluno (ou todos de uma só vez) para ler em voz alta os cartazes espalhados pela sala (cartazes ou folhas retiradas de cartilha que eram colados nas paredes ou pendurados em um varal acima da lousa), ou então, eles liam o que ela escrevia na lousa. No início do ano, as leituras eram só de letras, que foram evoluindo para leituras de sílabas, depois de palavras e finalmente frases e pequenos textos.

Estes momentos de leitura eram um pouco conturbados, pois todos queriam ler ao mesmo tempo. Dessa forma, cada aluno tentava falar mais e mais alto para

conseguir ser ouvido pela professora ou para "apagar" a voz do colega que estava lendo. Além disso, notava-se que os que aprendiam rapidamente queriam ler sempre e não davam chance para quem não sabia ainda. Com isso, alguns alunos raramente participavam desta leitura oral. Ficavam quietos, alheios ao que estava acontecendo. Essa atividade de leitura mostrava-se mais produtiva para aqueles que já estavam motivados, pois, ao conseguir ler, estavam atingindo os objetivos desta parte da aula. Para os que apresentavam dificuldade, era muito difícil conseguir algum espaço ou atenção da professora, que ficava "meio perdida" com tanta gritaria. Isto pode ser observado no seguinte episódio:

"As crianças estão copiando um texto da lousa que foi escrito por "B". O texto é o seguinte [está escrito em letra de forma minúscula]:

'Mimi é uma gata.
A gata vê a gota.
A gota caiu na gola.
A gola ficou feia'

"B" diz para as crianças:

- Gente, dá uma paradinha de escrever? A gente vai ler. Tem gente que já terminou.

Ela fica uns minutinhos pedindo silêncio para conseguir silêncio total na classe. Fala novamente:

- Quem 'tiver escrevendo, pára! Eu mandei parar! Psiu!
- Vamos ler agora.
- Van, dá uma lida nessa primeira frase pra mim.

Van se ajoelha em sua cadeira para ficar mais alta e enxergar a lousa melhor. Prepara-se para ler.

As crianças começam a ler alto na classe. A professora chama atenção:

- Psiu. Psiu. É a Van, o resto escuta.... Van, lê para a tia. Senta, senta.

Van volta a se sentar. A professora, de novo:

- Senta, senta, psiu! Os outros escutam: É a Van! Cri, larga o lápis!

Van começa:

- 'Eme', mm...

- 'Mimi é uma gata' - falam vários alunos.

- 'Mimi é uma gata' - fala, então, Van, que estava soletrando aos poucos.

"B" continua com esta atividade de leitura:

- Psiu, psiu! Vamos ouvir a Gis.

E assim continua a leitura...."

Outro exemplo dessa parte da aula está registrado em nosso diário: "Está tentando tomar leitura de Ron. O primeiro cartaz ele leu certinho. E o Cel está atrapalhando o Ron, está 'assoprando' para ele. Ele [Ron] lê bem baixinho, sua voz sai fraca e baixa. Vários (?) ele acertou. A professora deu os parabéns [para Ron] olhando para mim [pesquisadora] e aí o Cel falou alto: 'eu que fiquei falando pra ele!'".

Já no final do ano, a professora conseguiu uma organização maior nesta atividade, garantindo que todos tivessem seu momento de ler.

Após a leitura, a professora dava como atividade a cópia da lousa no caderno, quando a leitura tinha sido feita de algo escrito na lousa. No diário vemos: "Depois de cobrar a leitura, a professora disse: 'Pode copiar em letra de mão'". Se a leitura havia sido dos cartazes da sala, a professora dava alguma atividade em folha mimeografada ou escrevia na lousa a tarefa a ser realizada no caderno. No ANEXO, há algumas dessas tarefas em folha mimeografada. Exemplificando: um dia depois do lanche e da escovação e após terem corrigido a atividade anterior, "B" pediu para Cel distribuir para as crianças uma folha de exercícios (em Anexo) para cada um. e disse: "Só façam a primeira parte, a segunda parte não façam!". Explicou para eles que era para desenhar as palavras escritas em cada quadrado e leu junto com eles cada palavra. Depois disse: "É para desenhar pequeno, dentro do quadradinho". Mais adiante, continua: "Quem não souber desenhar, na cartilha tem...(?)" e pega as cartilhas do armário. "Pega [a cartilha] quem quer" [era para usar como modelo os desenhos da cartilha, para quem tivesse dificuldade ou "não soubesse desenhar"].

As lições eram explicadas pela professora para os alunos. As explicações nem sempre eram claras e fáceis de serem entendidas pelas crianças. Muitas vezes, ficavam confusas e mal explicadas. Percebia-se que a professora tinha dificuldade em explicitar cada passo da atividade. Normalmente ela falava rápido e se contradizia ou se confundia ao conversar com as crianças sobre o exercício dado. Certo dia, "B" passou uma lição de ligar as palavras de uma coluna para outra. Ela escreveu na lousa:

"Ligue [em letra manuscrita]

A meia
 A macaca
 O camelo
 A uva [escritas em
 O ovo letra de forma minúscula]
 A vovó
 O violão "

Em seguida, disse: "Primeiro, letra de forma, gente, depois letra de mão". Falou para o Cel: "Não é de mão, é de forma. Pode apagar" e apagou o trabalho dele. Falou outras vezes para a classe: "Pode apagar... Letra de mão não, é de forma"; "Não está de mão [na lousa]". Depois de chamar atenção de vários alunos porque copiaram em seus cadernos de maneira errada (segundo ela), é que "B" completou a tarefa na lousa e escreveu a outra coluna correspondente: as mesmas palavras escritas em letra de mão (manuscrita) e em ordem diferente. Podemos perceber que para as crianças não estava claro o que era para ser feito, pois a tarefa ficou certo tempo incompleta na lousa (apenas com a primeira coluna escrita) e "B" escreveu o enunciado em letra de mão ("Ligue"). Em nosso diário, anotamos a fala de um aluno sobre o encaminhamento desta atividade dado por "B": "Uma hora ela [a professora "B"] fala: 'de forma'. Outra hora ela fala: 'de mão'".

No dia da atividade do calendário, ao entregar as folhas, ela disse para eles preencherem os quadrados com os números. Depois disse: "Coloca o seu nome em cima, a data..." e para continuar sua explicação, falou: "Vocês já fizeram isso daí. É igual o outro. Aqui não está marcado o mês? É só colocar o mês de abril. É pra fazer bem bonitinho, bem caprichadinho." Mas as crianças pareciam não ter entendido muito bem, pois começaram a ir até a mesa de "B" para pedir esclarecimentos. E ela explicava: "É calendário. Vocês não lembram de calendário? Vocês já fizeram calendário." O que percebemos é que "B" era superficial nas explicações e não costumava detalhar, junto aos seus alunos, os passos da atividade. Era mais fácil para ela pedir para os que sabiam, deixar os colegas olharem para conseguirem fazer. Assim ela disse para um deles que não queria deixar o colega "olhar" seu trabalho: "Deixa ele olhar. Porque ele não pode olhar?"

Ajuda ele". Este tipo de postura da professora até pode e deve ser considerada positiva, pois ela estava incentivando que as crianças trabalhassem juntas, sem competição e oferecendo, com isso, possibilidades de troca entre elas. Porém, observando esta postura durante o ano todo, notamos que, diversas vezes, esta atitude, de propor aos alunos ajuda mútua, era uma forma dela ter menos trabalho nas explicações e também de "fugir" de algumas situações nas quais parecia se sentir com poucas possibilidades de fazer com que os alunos entendessem o que era para ser feito.

Além disso, a professora, ao explicar as tarefas, não propiciava discussão sobre a lição propriamente dita. Os alunos não eram envolvidos na atividade. A participação deles era apenas a de escutar. Pouquíssimas foram as vezes em que ocorreram atividades de interação dos mesmos com a professora a respeito de alguma lição. A participação dos alunos no desenvolvimento das aulas era pouco solicitada. Podemos notar isto na aula descrita em que Van foi solicitada a ler o que estava na lousa. Antes de escrever o texto na lousa, "B" encaminhou a lição sem explicar nada. Apenas respondeu com pouca paciência às perguntas das crianças, sem motivá-las para a atividade:

"Após "B" ter devolvido para os alunos alguns trabalhos corrigidos [estes trabalhos haviam sido corrigidos por ela e tinham um conceito escrito que variava de M.Bom, Bom, Regular, Visto], ela volta a escrever na lousa (já tinha escrito o cabeçalho e a observação do tempo).

Perguntam:

- É para copiar?

- É - responde "B".

Mais uma vez:

- Tia, é pra escrever?

- ÉÉÉÉÉ - ela responde. E em seguida diz:

- Silêncio! Vamos escrever e depois a gente vai ler, tá? Pula uma linha e escreve o textinho. Depois a gente vai ler ele, presta atenção!

"B" volta-se para a lousa para escrever. E fala para os alunos que comecem a ler alto:

- Não precisa ler alto.....copia, depois é que a gente vai ler"

Inicialmente as tarefas deveriam ser realizadas individualmente pelos alunos, mas isto raramente acontecia. Uma das características desta classe era que as crianças

costumavam ajudar umas às outras. Elas andavam com a tarefa, pelas carteiras dos colegas, para comparar, pedir explicação ou fazer pelo outro. A professora não parecia considerar esta atitude como algo ruim, pois elas normalmente não eram repreendidas. No diário de campo há registros como: "A Dan foi pedir ajuda para o Tia ler para ela as palavras e ele leu" e: "'Ajuda ele. Senta perto dele e ajuda ele' - disse 'B' para a Dio ajudar o Cel. E os dois estão juntos fazendo a folha. O Cel mostra para Dio uma coisa e ela diz: 'Deixa eu ver se está certo no caderno' e pega seu caderno para conferir algo para Cel". Por orientação da Orientadora Pedagógica, muitas vezes, a própria professora estimulava a troca de informações na realização das tarefas. Ao final do ano, ela os colocava sentados em dupla para fazerem juntos os exercícios propostos.

Em contrapartida, nestas situações de conversa entre os alunos para resolverem tais exercícios, surgiam brigas e bagunças. A professora, então, chamava-lhes atenção, gritava, ameaçava com castigos e costumava trocar as crianças de lugar para "separá-las" e para ficarem quietas.

A atitude de ameaçar as crianças com castigo ocorria constantemente. A ameaça mais costumeira era o aluno ficar sem recreio: "Vocês esqueceram o que a tia falou ontem? Se vocês não me obedecerem, não tem recreio! Esqueceram ou não? Vê se não esquecem. Olha, é a classe inteira que fica de castigo! Está bem entendido?", " 'Eli, você vai mudar de lugar. Não vai mais ficar aqui' - ela o pega pelo braço e o muda de lugar - 'e vê se fica quieto aí, senão vai pra fora'. Depois de pouco tempo, fala para Adr: 'Olha, Adr, você não vai pro lanche, hein? Se não ficar quieto, não vai pro lanche' ". Mas essas ameaças raramente eram cumpridas. As crianças sempre iam para o recreio.

As atividades desenvolvidas antes do recreio (as leituras e cópias de exercícios da lousa ou tarefas em folhas mimeografadas) eram realizadas com mais tranquilidade na sala, pois as crianças e a professora chegavam à escola com mais calma e pareciam ter mais disposição para a aula, talvez por que, ao saírem de casa os problemas decorrentes do cotidiano ainda não haviam aparecido. O ambiente ficava sereno e as crianças pareciam se entreter mais nas atividades, devido, provavelmente, à maior disposição e paciência da professora para com elas. Essa parte da aula parecia ser

mais produtiva. Encontramos alguns registros que faziam referência ao "estado" da aula em diversos dias: "No início da aula eles [os alunos] estavam bem calmos, uma tranquilidade", "A classe está calma e tranquila".

Após o recreio os alunos voltavam mais agitados e barulhentos e a professora retornava mais impaciente e brava. Isto também valia para quando as crianças retornavam das aulas de Artes e Educação Física. As atividades (que costumavam ser da área de português: exercícios copiados da lousa ou tarefas em folhas mimeografadas) costumavam ser realizadas num clima muito confuso e estressante. Ocorriam muito mais broncas e gritos por parte da professora e também era o momento em que ela mais trocava os alunos de lugar. As crianças, por sua vez, faziam cada vez mais barulho e bagunça na classe. Quando se aproximava do horário da saída era comum algumas se anteciparem e fecharem a mochila, prontas para ir embora. Outras ficavam perguntando se podiam guardar o material. As atividades desenvolvidas tornavam-se pouco produtivas, pois nesse clima tenso e de agitação que se instaurava na classe, era complicado conseguir engajamento da professora e dos alunos em qualquer tipo de tarefa. Segue abaixo um episódio que demarca apropriadamente estas situações (ocorreu após o término da aula de Artes que havia começado às 7:30):

"É um dia frio. Estão todos agasalhados. A aula de Artes foi de teatro.

Depois que a professora de artes sai, eles começam a ficar barulhentos e mais agitados. Jor pula sozinho, imitando que está lutando (tipo de luta marcial), dá socos no ar, chutes. Ele provoca Sil e este entra na brincadeira. All conversa com Rob que está sentado atrás dele. Há muito barulho na classe: vozes, cadeira e carteira se arrastando.

A professora "B" entra na classe. Os alunos continuam dispersos. Ouve-se :

- Ô tia, tia, tia.

- Ô tia, olha o Rob aqui...

"B" está na sua mesa. Os minutos vão passando... "B" fala:

- Mon, volta pro seu lugar, volta.

Jor continua pulando... A professora chama sua atenção pelo

nome:

- Jor.

- Pessoal, vamos sentar? - Continua muito barulho:

- Psiu! Vamos sentar gente!? Quem faltou hoje? - Vai para a frente da classe, em pé, com umas folhas na mão.

- Psiu! Vamos sentar, vamos sentar.- e começa a andar pela frente da classe e colocar cada um no seu lugar. Anda entre as carteiras.

Bate na mesa e continua:

- Vamos sentar, vamos sentar?!

Está de pé, de frente para as carteiras:

- Agora não, agora pára com isso (algumas crianças estão entretidas com umas folhas sulfites com as quais estavam trabalhando).

- Eli, vamos parar com a conversa. - Pega uma caneta em sua mesa para anotar na folha que tem à mão:

- Pessoal, quem faltou hoje?

Alguns respondem:

- Tia, a Gis veio hoje.

- Escuta, só o Web que faltou hoje? Deixa eu fazer a chamada, vai. - Ela não estava com intenção de parar para fazer chamada, por isso estava com caneta e folha para registrar apenas os que faltaram, mas não conseguiu. Vai para sua mesa.

- Atenção para a chamada!! Vamos parar com a conversa?

Começa:

- ADR.. Pára, pára, agora acabou. Vamos parar com isso.

Bate na mesa, pede silêncio de novo, chama atenção de alguns alunos e começa a fazer novamente a chamada. Levanta da mesa de novo para colocar o Thi em outro lugar.

- Eu vou esperar vocês se acomodarem primeiro, depois eu faço a chamada.

E assim continua por certo tempo até conseguir realizar a chamada."

De vez em quando, próximo do final da aula (uns 15 minutos antes de tocar o sinal da saída) a professora tentava ler uma história para as crianças. Às vezes, ela não conseguia ler devido ao alvoroço que habitualmente ocorria. Mas quando a leitura acontecia, percebia-se que era um momento em que as crianças gostavam, tornando-se mais atentas e serenas.

Durante o ano inteiro as aulas praticamente se resumiam em tarefas específicas da área de Português, um pouco de Matemática e algumas incursões em Ciências quando comentava com eles sobre o tempo e fazia calendário. Em relação à área de Português, poucas aulas de Matemática foram realizadas. Segundo a professora, a Diretora orientou para que a ênfase da 1ª série fosse na alfabetização e que a Matemática não era muito importante, conforme está descrito no item sobre a Diretora.

Um outro fato, que ocorria constantemente, e que chamou nossa atenção era a interrupção da aula por alguém da escola para dar algum recado ou pedir alguma coisa.

Podia ser a servente, a inspetora de alunos, a Diretora, a vice Diretora, a assistente da dentista ou algum aluno da escola. De qualquer forma, essas pequenas e freqüentes interrupções atrapalhavam a rotina da classe. Na pesquisa de campo realizada por Patto (1991) esse fato também era uma realidade:

"São freqüentes as interrupções das atividades nesta classe por interferência de terceiros: ora é a assistente pedagógica... ora é a orientadora educacional... ora é o inspetor de alunos... ora são as crianças de outras classes..." (p. 240).

3.4) A Professora "B"

A professora "B" assumiu esta classe de 1ª série em meados do mês de abril (próximo do final do primeiro bimestre) e continuou com ela até o término do ano letivo de 1993.

Como já foi dito anteriormente, "B" não cursou o magistério no 2º grau. Fez faculdade de Pedagogia em Amparo, SP. Antes de trabalhar na rede de ensino, trabalhou na FUMEC (Fundação Municipal para Educação Comunitária). Prestou o concurso para professora da rede, mas não conseguiu se efetivar devido à sua classificação.

Ao final do ano procurou informar-se a respeito dos procedimentos que deveria seguir para conseguir voltar a estudar. Ela nos confidenciou que gostaria de estudar novamente para se aprofundar mais na área em que trabalha.

Durante o ano, "B" obteve um bom relacionamento com a classe que recebeu. Os alunos a solicitavam muito para resolver os exercícios ou para receber mais explicações. Ela era bastante acessível a eles. Percebia-se que a comunicação entre os alunos e ela era fluente. Há vários registros deste tipo no diário de campo: "Agora ela ["B"] está junto com All, ajudando-o... Em sua mesa, a professora explica para Dio e Cel...Escreve na lousa alguns números para mostrar como se escrevem", "A professora está conversando com a Ale, explicando a lição de casa, com uma voz bem calma e terna", "Depois de um tempo, a professora voltou a sentar com a Cri para tentar explicar

melhor o que tinha começado".

"B" emprestava seu material pessoal com regularidade para as crianças quando elas não os possuíam ou os esqueciam em casa. Às vezes, quando terminava a aula, ela pedia: "Quem emprestou lápis meu, por favor, devolva".

Ao desenvolver as atividades em classe, não solicitava muito a participação dos alunos. Suas aulas se resumiam em seqüências de atividades preparadas por ela que deveriam ser realizadas pelos alunos, sem discussões, passando a responder apenas as questões de esclarecimento. Em relação às tarefas que desenvolvia com a turma, notamos que no início do ano elas eram mais diferentes e interessantes, envolvendo outros materiais e outra dinâmica que as do final do mesmo. Segue, então, em ordem cronológica, exemplos de diversas situações de atividades:

* No dia 23 de abril, depois da atividade do calendário, "B" distribuiu os "dicionários", um para cada aluno (era uma folha branca dobrada), para trabalharem a letra B. Era para escreverem as palavras que comessem com B. Ela disse: "cinco palavras com b". Conforme as crianças iam falando as palavras que começavam com a letra pedida, "B" ia escrevendo-as na lousa para eles copiarem. Ela escrevia em letra de forma minúscula. Foram escritas as seguintes palavras: bola, beijo, bebê, bala, bico, balde, etc.

* No dia 29 de abril as crianças fizeram um envelope de papel. Neste envelope se guardavam pedacinhos de sílabas e letras. "B" distribuía jornal para cada um e explicou "Gente é para cortar as letrinhas A, B, C, E, I, U, O, U. Essas letrinhas que estão na lousa... mas é mais de uma". Na lousa estava assim:

'A - B - C - D - E - I - O - U

A - B - C - D - E - I - O - U [em letra cursiva maiúscula]

a - b - c - d - e - i - o - u'

Ela continuava: "Olha, um empresta para o outro. Aquele que tiver mais, empresta para quem tiver menos. Pode ser letra maiúscula, minúscula, letra de mão... conforme vocês forem achando, vai guardando no envelopinho que eu dei". Ainda em 29 de abril, fizeram uma folha com os seguintes exercícios:

'Escreva em letra de mão:

A bola - A bala - O bebê

[há espaço embaixo para escreverem]

Ligue:

Ba be

be Ba

Bi Bu [as sílabas da segunda coluna estavam escritas com le-

bo Bi tra cursiva]

Bu bo

* Em 06 de maio "B" fez uma atividade com eles que tornou-se raríssima durante o ano: leitura de livro de história. Enquanto lia, trabalhava a história com eles fazendo perguntas sobre a mesma.

* No dia 01 de junho foi feito um texto coletivo na classe. A professora levou para sala uma história em quadrinhos da Mônica e Cebolinha de um jornal e encaminhou a atividade:

"Gente, o que vocês estão vendo aqui? Vocês vão formar um texto agora... Vocês vão contar a historinha para mim. Nesse primeiro quadrinho, o que vocês estão vendo? 'É o Cebolinha e o Cascão' disseram. E assim continua a construção do texto que fica escrito na lousa:

'Cebolinha e Cascão

- 1- O Cascão quer empurrar o Cebolinha.
- 2- O Cebolinha mandou o Cascão parar de correr.
- 3- Mônica derrubou o Cascão.
- 4- A Mônica saiu brava.

* No dia 02 de setembro "B" passou vários exercícios na lousa:

'para leitura'

1-

figa Gugu fome amigo

gago gelado educado acabou

bigode feio caduco cuca

figo bife idade boiada [estão escritas em letra de fôr-

fogo café Deus bebeu ma minúscula]

bode Magali

2-

A Maria Fumaça é legal, ela puxou o trem. [em letra cursiva]

A Maria Fumaça passou perto da fazenda e fez barulho. Depois parou na estação. [eles fizeram o passeio da Maria Fumaça dia 25 de agosto]

3-) Formar palavras e desenhe:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f	l	a	a	m	e	d	o	g	a
1+8=						7+6+9=			
3+10+8=						10+3+5=			
4+2+5=						7+2=			
1+4=						6+5=			

Ao lermos estas atividades, notamos que "B" procurava diversificar os tipos de aulas (vide as tarefas do "dicionário", do envelope, do texto coletivo) e também pesquisar material em casa para servir como desencadeador de trabalho em classe (vide a aula em que usou a história em quadrinhos. Segundo nos contou, foi ela quem procurou no jornal em sua casa). O texto sobre a Maria Fumaça também nos evidencia uma preocupação da professora em partir da realidade vivida dos alunos para escrever um texto. Outra observação interessante é sobre sua postura no desenvolvimento da lição do envelope, quando incentivava os alunos a emprestarem material entre eles e darem letras para os que conseguissem poucas. Hoje em dia, tendo em vista nossa sociedade organizada de forma altamente competitiva, consideramos importante na escola a professora valorizar condutas solidárias entre os alunos, socializando os materiais e o produto do trabalho deles (as letras que recortavam).

Embora observando estas atitudes positivas com os alunos, no sentido de estimulá-los à "curiosidade do ato de conhecer" (Freire e Guimarães, 1984), também verificamos outras tantas contraditórias a estes mesmos tipos de estímulos.

Como exemplo, durante a atividade do uso do envelope para guardar as letras encontradas, Mar lhe pergunta: "Tia, posso procurar a letra 'd'?", ao que ela lhe responde: "Não, a letra 'd' não". Diante de uma pergunta desta natureza, que denota querer o aluno ir além do que lhe fora pedido, achamos que a professora deveria interpretar como algo bom, pois a criança estaria demonstrando interesse na tarefa, querendo 'saber mais' do que foi proposto. Mas, o que aconteceu? "B" cortou a iniciativa deste aluno, proibindo-lhe de dar o próximo passo sozinho. Neste sentido também, podemos inferir que a professora não lhe proporcionou autonomia intelectual. Uma outra situação também permite averiguar esta questão da professora controlar o aluno em sua produção escolar, quando "B" disse para uma aluna: "E você Dan? Sempre atrasada,

né?...Você vai fazer com lápis de cor? Guarda o lápis de cor e faz com lápis preto, só... Vocês vivem com o lápis quebrado".

Outro hábito de "B", evidenciado nestas atividades, e que queremos discutir é a respeito do tipo de letra que usava para escrever na lousa, nas folhas de exercícios. Ela sempre escrevia usando letra de forma minúscula ou em letra de mão (manuscrita), não utilizando outros tipos de letra. Segundo colegas da pesquisadora, que lecionam para a 1.a série, o uso da letra de forma maiúscula poderia facilitar para os alunos perceberem as diferenças e características de cada letra e, conseqüentemente, eles próprios teriam, talvez, mais facilidade para as escreverem. Elas acreditam que deva ser oferecido às crianças contato com vários tipos de letras. Assim, a passagem da letra de forma para a manuscrita, teoricamente, seguiria um caminho mais fácil para a criança. Mesmo para um adulto não é tarefa simples imitar as letras pequenas de computador ou máquinas de escrever. O traçado dessas letras não é fácil. Para crianças de 7 anos em diante acreditamos que desenhar essas letras deva ser uma missão que exige um esforço considerável.

Na atividade do envelope, quando "B" explicava para eles que podiam recortar tanto letras maiúsculas como minúsculas, ela não se deteve com eles na explicação do significado de 'letra maiúscula e minúscula'. A pesquisadora acredita que seria importante a professora conversar com as crianças sobre isto, já que empregou estes termos, pois, muito provavelmente, crianças numa primeira série estão tendo o contato formal com a língua pela primeira vez e não devem saber para que existem letras em formato grande e pequeno. Mesmo que ela tivesse trabalhado estes conceitos com a classe, deveria, então, retomá-los para sempre dar mais concretude às suas explicações. Afirmamos isto baseando-nos na experiência que a pesquisadora teve em lecionar para a segunda série, quando notava que muitas crianças ainda não sabiam utilizar letra maiúscula, em virtude de não terem percebido o motivo e o momento adequado.

O último ponto que pretendemos abordar na análise das atividades descritas é com relação à última tarefa do dia 02 de setembro. Trata da soma de números que correspondem às sílabas para formar palavras. Como primeira observação, notamos que

a exigência neste exercício era que as crianças estabelecessem uma série de relações que pareciam estar acima de suas condições, pois não estavam acostumadas com este tipo de trabalho. Para resolvê-lo, elas precisariam perceber que cada número correspondia a uma sílaba, deveriam realizar a operação da adição, além de também notar que o exercício não pretendia que se somassem os números, mas sim as sílabas correspondentes a eles. Alia-se a estas considerações o fato de "B" não estar, ainda naquele momento, trabalhando a adição com as crianças. Como já afirmamos anteriormente, ela raramente trabalhava Matemática. Junto a isso, a pesquisadora nunca assistiu a uma aula que se usasse algum material concreto para a realização de exercícios de contagem ou adição. E esta tarefa exige da criança uma série de abstrações.

"B" determinava os lugares para as crianças se sentarem na sala e em quase todas as aulas ela trocava algumas crianças de lugar, como punição por alguma bagunça. Normalmente elas se sentavam enfileiradas. Encontramos anotações como: "Cheguei e já estavam todos em classe. "B" estava organizando os lugares onde eles deveriam se sentar", "Psiu!! Cada um no seu lugar!" e "Em qualquer lugar essa menina não pára! Que lugar eu ponho você?", diz "B" para Cri".

Foucault (1993, p.134) chama atenção para o fato de, na escola, o espaço ser controlado como forma de se garantir disciplina:

"A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar...Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar".

Durante as aulas, a professora "B" praticamente não conseguia sossego suficiente para se sentar à sua mesa. Ela sempre estava passando pelas carteiras para ajudar os alunos. Acompanhava as lições de cada um, o tempo todo da aula. Notávamos que se esforçava para que as crianças conseguissem realizar todas as tarefas. Esta dedicação ao trabalho tornou-se mais evidente quando ela decidiu dar reforço de aprendizagem a um grupo de alunos da classe após o sinal da saída, alguns dias da

semana. Este reforço dado após a aula não era remunerado como o das outras professoras da escola, pois "B" não era professora efetiva e, por conseguinte, não podia ser remunerada pelas horas a mais de trabalho. Apesar desta realidade, ela decidiu dar o reforço por conta própria.

Sua postura para com as crianças não era muito firme. Ameaçava com castigos que raramente eram cumpridos. Quando explicava as lições, percebia-se insegurança em sua fala e também em relação ao conteúdo. Suas explicações eram, muitas vezes, falhas. Assim, ao explicar para os alunos se era para usar letra de forma ou cursiva, cada hora falava uma coisa diferente: "Uma hora ela fala: de forma. Uma hora ela fala: de mão". Referindo-se às palavras na lousa, diz: "Essas palavras tudo vocês já conhecem. É de ontem. É tudo conhecido estas palavras". Esta realidade também é confirmada por Patto (1991, p.241) em sua pesquisa:

"Neide [a professora] faz ameaças que não cumpre, apela à recriminação e à agressão como principal recurso pedagógico, dificulta a compreensão dos conteúdos pelas crianças, oferecendo-lhes explicações pouco claras e é inconsistente (grifo nosso), inviabilizando em sua classe qualquer atividade genuína de ensino-aprendizagem".

Dessa forma, era muito difícil para a professora obter a atenção que pretendia da classe. Seus alunos tornavam-se desobedientes e sua turma tinha "fama" de ser bagunceira. Em muitas situações, ficava evidente o fato dos alunos não a levarem a sério, quando ela os ameaçava ou mesmo tentava tomar alguma atitude punitiva em relação a eles. Alguns exemplos de situações deste tipo estão presentes nas seguintes anotações do diário de campo da pesquisa: "É a segunda vez que vemos "B" dar bronca em Eli, mandá-lo sair do lugar e ir sentar-se em outro. Mas é só ela ["B"] sair e ele volta ao seu lugar antigo e ignora completamente a bronca da professora. E "B" não volta para conferir se ele lhe obedeceu", "Mudou o Cel de lugar. Colocou-o na última carteira. Ele nem tomou conhecimento. Voltou a sentar-se no lugar dele em seguida".

Ao mesmo tempo que "B" não era muito incisiva com seus alunos e eles, muitas vezes, acabavam não considerando suas ordens, achamos que ela também passava

um pouco do limite em suas punições. Algumas raras vezes ela chegou a agredí-los fisicamente. Temos os seguintes registros: " 'Se você sair de novo daqui, você vai ficar de castigo, tá ouvindo?' - "B" disse isso brava com o Jor, puxando uma orelha dele" e "Pegou Web pelo braço e o afastou de Adr".

3.4.1) A Professora "B" e a Avaliação

Quanto à postura da professora "B" em relação à avaliação, desde a primeira entrevista ela afirmou que avaliava as crianças diariamente. Assinalou que avaliava da seguinte forma: "...eu dou leitura, tomo a leitura deles, né? Depois eu passo exercício pra ver se eles fixaram o que eu passei na lousa, na leitura, tudo." Para dar a nota no boletim ela explica seu procedimento: "Olha, eu considero várias coisas: **comportamento**...aplicação dos conteúdos que eu passo para a classe... a participação deles, entende?" (grifo nosso).

Ela, diariamente, recolhia os trabalhos produzidos pelas crianças para serem corrigidos, dando, muitas vezes, um conceito, que era escrito no próprio trabalho. Os cadernos também eram vistados constantemente por ela e recebiam conceito de vez em quando. Mandava recado para os pais no próprio caderno dos alunos. Esta atitude de acompanhar todos os trabalhos realizados pelos alunos parece estar de acordo com sua concepção de avaliação no que diz respeito a ser feita diariamente. Mas, lembrando que avaliação implica julgamento em relação ao que é avaliado e se a avaliação deve ser realizada diariamente como "B" nos afirmou, então deveria ser construída ao longo dos bimestres e não orientada previamente por pré-conceitos. Dessa forma, chama-nos atenção alguns comentários da professora que demonstraram um julgamento já formado sobre os alunos: "Por que vieram correndo na hora do sinal? Parece uma boiada!", ou quando, ao contar para a pesquisadora que ia propor para a diretora fazer um grupo de reforço na classe e deu os nomes dos alunos que chamaria, disse que não sabia se convocaria o aluno Web, pois, segundo ela "ele não quer nada" . Mas, por outro lado, percebemos que ela também parecia considerar a aprendizagem como um processo que

pode evoluir, sem tirar conclusões prematuras sobre o desempenho dos alunos. No caderno de Cri , em agosto, havia o seguinte recado de "B": "Está melhorando".

Muitas vezes ela usava a nota como forma de pressão: "Olha, eu vou marcar quem não está fazendo lição"; "Quem bagunçar com a folha vai tirar nota feia", "Pra quem copia [do colega] eu não dou nota" ou "Capricho, hein, gente. Capricho que a tia vai olhar esses cadernos depois. Vou dar nota...". Esses comentários parecem-nos revelar uma concepção de que o objetivo principal da aprendizagem deixa de ser o ato de conhecer e passa a ser a obtenção de nota no boletim, confirmando estudos realizados sobre avaliação que evidenciam a supervalorização da nota na escola conforme examinamos no início deste estudo. Dessa maneira, o conhecimento, que seria o mediador da relação dela com os alunos, passava a receber um lugar secundário na sua prática pedagógica. Lean de Sousa (1991, p.86) aponta esta realidade: "Veja-se que a nota passa a ser um fim e não apenas a representação do rendimento do aluno. A nota tem um poder em si mesma". Percebemos que ocorreu uma inversão de valores: a função da escola, de garantir o domínio e aprendizagem do conhecimento pelos seus alunos e propiciá-los a uma compreensão maior de sua realidade, é relegada a segundo plano; e a nota, que deveria ser apenas uma forma de acompanhar e sinalizar a aprendizagem dos alunos, torna-se a definidora e o objetivo maior a ser alcançado.

Principalmente com a aproximação do final do ano e a necessidade da professora definir as aprovações e reprovações, as pressões tornavam-se cada vez mais frequentes: "Rob se você quer passar de ano, você tem que ficar quietinho, prestar atenção" ou então, durante o período de recuperação: "Quem está aqui na minha classe é pra se recuperar... tem que se esforçar...".

Na terceira entrevista onde se discutiu o desempenho de cada aluno, "B" respondia: "...o All, menina, no 1º bimestre só tomou F. Não sabia nada. Tremia até. E tá com R. já. Nos 2º e 3º bimestres está com R."; "Se esse grupinho que está com esses dois F derem uma recuperada, existe chance deles passarem". Nessas falas percebemos realmente como as notas ou conceitos parecem ganhar vida própria e falar por si mesmos, conforme relatamos anteriormente. Os conceitos da escola obedeciam a

seguinte ordem hierárquica de valor, do mais baixo ao mais alto: Insuficiente (I), Fraco (F), Regular (R), Bom (B), Excelente (E).

Na segunda entrevista, a professora continuava afirmando avaliar diariamente os alunos, porém sua forma de se referir à avaliação diária foi se modificando aos poucos: "Eu tô avaliando por dia. Toda semana eu faço uma avaliaçõzinha neles". Ao perguntarmos sobre prova: "Olha, eu tô preparando uma espécie de prova. Não vou dizer que é prova pra eles, porque eu não falo que é prova. Mas é uma avaliação definitiva pra mim saber, pra ver se eles têm mesmo condição...". Mas no final do ano a prova era algo bastante presente em classe. Houve um dia em novembro em que o "clima" de prova foi imposto por ela: "Nós estamos em prova!! Silêncio!!!!"; "Hoje eu não posso falar. É a avaliação. Eu tô avaliando vocês..."; "Avaliação não é para copiar... É a última avaliação...". Percebemos, com estas posturas apresentadas por "B" próximo do final do ano, que ela não estava mais agindo da maneira que havia dito na primeira entrevista sobre avaliar diariamente. Provavelmente ela nem mesmo deve ter percebido esta mudança de postura diante das crianças. Em nenhum momento "B" se referiu à alguma modificação na forma de avaliar. Acreditamos que estas mudanças de posturas eram devido à pressão que ela estava sofrendo da direção da escola quanto ao desenvolvimento do seu trabalho, tornando-se muito forte ao final do ano letivo. "B" estava sendo cobrada e, freqüentemente se referia a suas colegas da primeira série como se elas desenvolvessem um trabalho melhor que o seu. Sua auto-estima parecia estar bem abalada. Certa vez, "B" desabafou com a pesquisadora, contando que a Diretora havia lhe chamado e dissera que sua classe estava dando muito problema (...), que tinha muita gente "andando" pela classe e atrapalhando. Ela mesma ("B") afirmou não conseguir dominar sua classe. A professora chegou a nos dizer, ao final de seu desabafo: "Acho que ela [a Diretora] me acha uma incompetente". E, normalmente, o fim de ano nas escolas costuma ser uma época de muita cobrança e definições, pois significa o período onde se definem as decisões quanto à aprovação e reprovação. Lüdke e Mediano (1992, p.72) ilustram bem esta época:

"É o fantasma do fim do ano que começa a rondar as professoras, acabando por supervalorizar o julgamento final, que vai se sobrepondo a todo o trabalho contínuo do ano letivo, reduzindo-se muitas vezes aos resultados de provas e testes."

Desde a primeira entrevista, a professora afirmou que um dos aspectos a ser avaliado era o comportamento das crianças. Na primeira reunião de pais, percebemos com muita clareza o quanto o comportamento era considerado uma variável importante no desempenho escolar dos alunos. Nesta reunião, a professora apenas discutiu com os pais de seus alunos como cada um se comportava durante a aula, se era nervoso, desobediente, bagunceiro, etc. Ela não se referiu ao trabalho pedagógico que desenvolvia com a classe, nem ao desempenho escolar de cada aluno. A concepção da professora "B" de que existia vínculo entre o aluno apresentar bom comportamento (obedecer-lhe, ser disciplinado) e a aprendizagem escolar tornou-se mais evidente nas entrevistas. Na terceira entrevista, perguntamos o que ela considerava um bom aluno e como identificava-o. Sua resposta foi: "Ah, o comportamento... o comportamento em classe... assim, que não seja tão bagunceiro, né?", e depois continuando: "Eu já falei que comportamento para mim, eu acho que influencia bastante".

Apesar de "B" afirmar que o comportamento era uma questão relevante no processo de avaliação, ela reconhecia que ele não podia ser determinante para se avaliar o aluno (entendemos que "B", ao se referir ao comportamento dos alunos, considerava um "bom comportamento" quando o aluno era disciplinado e seguia as regras impostas por ela e "mau comportamento" quando essas regras eram desobedecidas ou ignoradas). Já na primeira entrevista, ao falar sobre ADR, "B" disse que não achava justo punir o aluno com a reprovação se ele fosse mal comportado: "...mas se ele [ADR] parar um pouco [de bagunçar], ele vai ter (condições?), mas não é por causa do mau comportamento que eu vou deixar ele ser reprovado, né?" (ADR foi reprovado no final do ano). Quando lhe foi perguntado o que significava para ela um aluno bem comportado, respondeu: "Olha, você sabe que, sinceramente, isso daí num vai ao caso, não. Às vezes aquele aluno bem comportadinho não tem nada a ver, viu? Você viu a Ale, né? Ela é uma menina de ouro, menina. E não sabe ler, não consegue ler... Às vezes, eu tenho um mal

comportado que tá melhor que ela.". A Ale era uma criança bastante obediente à "B", o que confirmou nossa hipótese quanto a professora interpretar "bom comportamento" como sendo aceitação às suas ordens e "mau comportamento" como sendo o contrário disso.

Ao mesmo tempo em que a professora dizia que avaliava as crianças diariamente, ela utilizava uma prática de avaliação mais formal e segmentada. Afirmava que acompanhava o aluno diariamente, porém o instrumento "prova" ganhava força na sala de aula. A utilização da prova parece ter alterado sua conduta com os alunos durante o desenvolvimento das aulas e influenciado sua maneira de enxergar cada criança, pois a nota recebeu uma importância fundamental, como comentado anteriormente. Nas últimas entrevistas, em sua fala, parecia que a nota é que representava o aluno e não que o aluno era um sujeito que poderia mudar sua nota. Dava-nos a sensação de que a nota era quem movia o aluno, sendo dona da ação e não o contrário. Quando lhe perguntamos sobre a situação dos alunos em reforço, afirmou: "...eu não sei, olha, todos estão com dois F, então não sei se com dois F vai ter condição de pelo menos passar, né?".

Na prática de avaliação da professora "B" a formalidade e informalidade pareciam fazer parte de sua realidade. As provas tornaram-se freqüentes e, dessa maneira, o processo de avaliação foi recebendo um tratamento cada vez mais formal. Observamos vários momentos que denotam a formalidade da avaliação desenvolvida por "B", como o seguinte: "'B" está entregando lição corrigida para eles e fazendo comentários. 'Olha, tem gente aqui que não sabe a família do *Iha'*". O comportamento das crianças, em contrapartida, tornou-se um componente importante do processo avaliativo, só que esse processo caracterizava-se por ser informal, não estabelecendo momentos específicos de avaliação do aluno, mas ele ocorria de fato, contribuindo na formação de sua auto-estima. Podemos perceber esses julgamentos informais da professora em relação aos alunos com comentários que ela fazia na classe. Por exemplo, numa aula, "B" disse para Cri, ao ver seu caderno: "E você, não fez nada?...Vem para a escola e não faz nada!" e depois deste comentário "B" não tomou atitude em relação à

Cri, negando-lhe qualquer ajuda. Outro dia disse para dois alunos: "Você endoidou Síl? Síl e Mar parecem que endoidaram". De vez em quando "B" escrevia alguns bilhetes no caderno dos alunos evidenciando seu julgamento sobre eles: Seguem alguns desses bilhetes: "O Rob conversa muito em classe", "Síl não tem capricho", "O Web não gosta de fazer lição na classe", "A Cri não gosta de fazer nada em classe" ou "Senhora mãe, seu filhão não fica quieto na carteira. Favor aconselhar. Assinatura _____". A avaliação da aprendizagem, portanto, realmente pareceu efetivar-se através de dois processos que parecem complementares, pois a formalidade do instrumento da prova avaliava apenas momentos de aprendizagem da criança, e a avaliação informal se concretizava de fato nos confrontos do dia a dia em sala de aula, nas broncas e nos comentários de "B" para os alunos.

Esta questão nos parece muito séria, pois, como percebemos, a avaliação informal dos alunos ajudava a compor a nota deles. E, basicamente, esta avaliação se referia ao tipo de comportamento apresentado nas aulas. Mas como as crianças poderiam saber quais eram os comportamentos esperados pela professora se não existiam normas de conduta combinadas entre a professora e os alunos? Durante todo o ano de observação, a pesquisadora nunca presenciou qualquer discussão a respeito de como eles deveriam se comportar em classe, nem alguma referência a certa regra de conduta que eles deveriam seguir. Também era raríssimo acontecer da professora parar a aula para conversar com calma sobre o comportamento deles, sobre o que ela esperava da turma. Na realidade, a pesquisadora nunca assistiu a esse tipo de situação. O que ela sempre via eram as broncas da professora, os castigos, as malcriações dos alunos. Diante disso, questionamos se seria justo haver uma avaliação do comportamento, se não existia, de forma clara e explícita para os alunos os critérios dessa avaliação. Como poderiam corresponder ao que "B" esperava, se ela não discutia com eles a respeito de suas expectativas para com a classe? Na escola de uns doze anos atrás (época em que a pesquisadora freqüentou o ginásio) havia de forma explícita a avaliação do comportamento, pois esta era descrita nos boletins escolares. Desse modo, os alunos tinham conhecimento de que seu comportamento era uma variável que se considerava ao

se avaliar seu desempenho na escola. Mas, hoje, essa referência ao conceito específico do comportamento desapareceu do boletim, porém apenas do boletim, continuando a acontecer, só que vinculada à nota de aprendizagem do aluno. Será isto justo?

Neste momento ressaltamos que não estamos considerando negativa a postura de se abordar o comportamento como variável importante no espaço da aula, até porque, acreditamos ser necessário ao aluno desenvolver uma certa disciplina para "aprender" na escola, mas não uma disciplina autoritária, vinda de fora para dentro como nos reitera Freire e Guimarães (1984). Entendemos que esta disciplina deva ser construída pelo grupo de cada série e combinada com todos e que as normas a seguir sejam definidas em conjunto e expressas de maneira clara. Também queremos fazer outra ressalva. Afirmamos que o grupo em questão é o responsável por definir as regras e a disciplina adequada. Consideramos ser, o professor-educador, o condutor dessa discussão, intervindo nesse processo, no sentido de sinalizar a todos algumas propostas inadequadas. Isto é, pontuamos não ser favoráveis à postura espontaneísta, de deixar a cargo somente dos alunos as decisões. Estas devem ser tomadas de forma democrática, levando-se em conta a especificidade da relação educador-educando.

Outro aspecto observado nas entrevistas é a crença de que os alunos mal comportados atrapalham e prejudicam os demais, os que querem ou que possuem condições de melhorar. E ela tenta separá-los para que isto não aconteça. Ela acredita que uma forma de resolver esta questão seja através da mudança de lugares dentro da sala de aula. Na primeira entrevista "B" nos disse que a classe se mostrou muito desinteressada, que conversavam demais e não prestavam atenção. Afirmou: "Talvez essa seja uma das causas deles não terem progresso, né? Que eles conversam muito entre si, né? Agora eu tentei mudar de lugar, vamos ver se melhora". Mais adiante prosseguia: "...por causa daqueles bagunceiros, aqueles que tão querendo aprender não conseguem ir pra frente". Na terceira entrevista insistiu: "Às vezes tem criança que, por causa de bagunça, eles não se concentram. E por causa daqueles bagunceiros eles não tem prestado atenção...". "B", ao responsabilizar os alunos bagunceiros pela dificuldade de aprendizagem dos outros, consegue uma maneira fácil e simples de se eximir de sua

responsabilidade, como professora, de fazer com que todos os alunos, pelo menos, alcancem um clima propício de trabalho e de levá-los (ao menos a grande maioria) à compreensão dos conhecimentos trabalhados em aula.

Um último aspecto observado nas entrevistas é que, desde a primeira delas, "B" evidenciou a forte influência de suas colegas professoras em seu trabalho, o que vai acompanhá-la (e infernizá-la) cotidianamente até o término do ano letivo. Na primeira entrevista, ao ser indagada sobre se achava seus alunos bagunceiros, respondeu que sim. A pesquisadora pediu a confirmação de sua resposta, ao que ela completou: "Acho. Por que as minhas colegas falaram que eles [os alunos] são muito problemáticos". Na última entrevista ela disse: "...a colega do ano que vem vai cobrar a gente, né? Elas cobram e elas não aceitam quem não souber ler e escrever". Notamos nestes trechos as imagens construídas na escola a respeito da classe observada.

A respeito das concepções gerais que a professora tinha em relação à educação, escola, ensino, avaliação, etc, ela relatou acreditar que a educação era muito importante para a sociedade "porque sem educação esse mundo tá perdido, não é verdade?".

Ao se discutir sobre o ensino, afirmou que a função do ensino devia ser educar as pessoas: "Ah! ensino?? É justamente isso aí, pra dar um pouco de educação pras pessoas, pras crianças. Por que tem que começar da criança, pra quando chegar na fase adulta, a pessoa estar mais, assim...saber o que faz da vida." Chamou nossa atenção o fato de "B" em nenhum momento ter mencionado a relação do ensino com o conhecimento ou, ao menos, com a transmissão de conteúdo. Para ela, a questão do ensino se resumia em "educar as pessoas". Perguntamos, então, o que ela queria dizer com "educar as pessoas" e a explicação foi a seguinte: "Ah, educar assim na maneira de agir, né? do pensar...pensar, assim, como agir na sociedade". Nota-se que nessas respostas "B" salienta a questão do comportamento das pessoas na sociedade, utilizando-se da expressão "na maneira de agir" ou "agir na sociedade".

Quando lhe perguntamos o que achava da instituição escolar, respondeu apenas: "Ah, umas [as escolas] são boas, outras têm falhas, né?", não nos dando uma

resposta objetiva à pergunta feita.

Questionamos como se sentia exercendo um cargo como uma profissional na área de educação: "...eu me sinto muito bem...mas eu procuro desempenhar o mais bem possível, né? Mas eu fico preocupada com a maneira de pensar das pessoas, dos meus superiores, né?". Pareceu-nos que a professora "B" acreditava que seu trabalho era respeitado e valorizado. Ao discutirmos a situação do profissional da educação, a professora não se referiu às suas condições de trabalho nem à política salarial. Nesta sua última fala percebemos, em contrapartida, sua preocupação quanto ao seu desempenho em relação à direção da escola, que tanto a cobrou durante o ano, controlando e intervindo em suas ações conforme foi explicitado anteriormente. O poder da hierarquia na sua realidade estava marcado em sua fala quando dizia "...mas eu fico preocupada com a maneira de pensar, ..., dos meus superiores". Esta frase reflete a situação de vigilância e comparação constante que sofreu durante o ano. Era comparada com as outras professoras das primeiras séries que eram efetivas da rede, recebia interferências da diretora no seu modo de dar aula e até a inspetora de alunos a orientava como deveria agir. Uma vez, "B" contou que a inspetora lhe tinha falado para não passar o Sil de ano porque as outras professoras iam ficar bravas. Todos estes aspectos mostram o reverso da medalha: assim como seus alunos, "B" também estava sendo avaliada o ano inteiro por seus pares, pelos funcionários da escola, pelos alunos e pela direção. Ela tinha que apresentar uma "disciplina" adequada às expectativas da escola. Foucault (1993, p.158) analisa as relações de poder e seu funcionamento entre as pessoas e chama atenção para a questão da funcionalidade da hierarquia no controle das ações:

"Organiza-se assim como um poder [o poder disciplinar] múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina."

Quando nos referimos à avaliação e sua importância, "B" afirmou: "Eu avalio pra saber como o aluno está, né? Aliás, a avaliação eu faço diariamente, não só assim: se for um dia certo, sabe? Então eu avalio diariamente as crianças". É interessante notar que esta entrevista foi realizada no dia 18 de novembro, época em que a classe estava em pleno processo de provas e que frequentemente ocorriam comentários a respeito de notas na sala de aula.

Abordamos também o fato do comportamento ser considerado na avaliação. Para a pergunta "Por que você acha que o comportamento é uma coisa importante na avaliação?" a professora apresentou a seguinte resposta: "Eu acho porque eles [os alunos] precisam ter um pouco de educação. Então eu, às vezes, eu não dou tanto nota por isso. Eu apenas falo isso pra ver se eu assusto um pouco os alunos. Pra ver se eles se comportam melhor, pra depois, na próxima série, a colega não criticar a gente... Eu tento mudar o comportamento deles nessa parte". Este pensamento parece estar de acordo com a resposta que deu à pergunta sobre o ensino dizendo que ele (o ensino) tinha a função de "educar as pessoas...educar na maneira de agir".

Se considerarmos essa entrevista onde se discutiu as concepções da professora em relação à escola, à educação, etc, podemos dizer que ela estabeleceu relações entre escola, educação e ensino, mas estas ficavam centradas no comportamento. "B" afirmou que, para ela, o papel do ensino era educar as pessoas e que educar significava influenciar na maneira de agir e de pensar dos indivíduos. Desse modo, justificava-se (segundo sua visão) que o comportamento das crianças fosse um componente importante na avaliação. Ela afirmou: "eles precisam ter um pouco de educação". Então, para "B", preocupar-se com o comportamento de seus alunos, significava contribuir para que a situação da sociedade melhorasse. Houve um momento em que ela disse: "...A sociedade, com essa crise que a gente tá vivendo. Um pouco é a falta de educação".

A concepção de avaliação que a professora possuía parece estar relacionada à sua visão de mundo, de organização da sociedade. Acompanhando sua maneira de pensar, a falta de educação das pessoas seria uma das causas do mundo estar em crise e a

função do ensino seria educar os alunos no modo de agir e de pensar. Dessa maneira, como ela, professora, era parte integrante do sistema de ensino, sua parcela de contribuição à organização da sociedade se efetivaria ao "educar" sua classe. Assim sendo, o comportamento passaria a ser relevante ao avaliar o aluno. Ou seja, sua visão da prática da avaliação mostrava-se articulada com sua visão de mundo. Dessa forma, podemos dizer que sua prática cotidiana em aula provavelmente devia ter marcas do seu modo de pensar e entender a realidade em que vivia. Esteban (1992, p. 76-77) esclarece:

"A ação do professor em sala de aula, um dos eixos transformadores, tem vínculos com sua ação como cidadão nos diversos espaços nos quais interage. A concepção que o professor tem de mundo e de homem tem relação com sua concepção sobre o processo de alfabetização, assim como a leitura que faz o desenvolvimento da criança tem relação com a qualidade de sua intervenção"

Outro fato que nos chamou atenção nas diversas entrevistas e conversas informais com a professora, foi a facilidade com que afirmava que um aluno era deficiente mental. E, ao ser questionada sobre o porquê da criança ser chamada de deficiente, suas explicações pareceram inconsistentes e insuficientes para se chegar a tal conclusão em relação a qualquer aluno. Em uma das entrevistas ela afirmou: "...o Ron e a Cri, principalmente, é um caso especial. Porque a Cri e o Ron me apresentaram um problema de deficiência mental". Quando perguntamos como ela percebeu essa deficiência, respondeu: "Atraso de memória, não sei, assim meio desligado. Eles não acompanham direito...pela idade deles não tá acompanhando igual os outros pela idade...". Na última entrevista, ela afirmou novamente que Cri era deficiente: "...mas o dela [o caso da Cri] deve ser problema assim de saúde, sei lá, eu acho que ela deve ter um pouco de retardo"; e a explicação do retardo foi a seguinte: "Pela maneira de ser, pelo jeito dela, assim, que ela tá muito atrasada, assim, ela não acompanha. Ela tem, assim, um jeitinho, assim, de criança imatura, sabe?".

Não era apenas a professora "B" que acreditava que alguns alunos de sua classe eram deficientes mentais. Na escola, na sala dos professores, falava-se correntemente de alunos com "problema" e que deveriam ser encaminhados. E

normalmente as justificativas para o diagnóstico do problema do aluno eram baseadas em "achismos" e em explicações superficiais. Muitas crianças eram encaminhadas para o posto médico ou para um psicólogo.

3.5) Os Alunos

A convivência de um ano letivo com a mesma turma de alunos, nos permitiu acumular conhecimentos a respeito de cada um deles. A seguir iremos traçar as características de cada aluno da classe para darmos uma idéia geral da mesma a fim de que se entenda melhor, posteriormente, os episódios descritos que envolviam a turma. Nesta caracterização não estão incluídos os alunos destacados para a análise por contraste., pois haverá um item específico (o próximo) que abordará com detalhes estes alunos. Aqui faremos uma rápida apresentação dos alunos não destacados, mas que se constituíram como o grupo da 1.ª série:

Kel: No início do ano até meados de maio era muito calada e quase não interagia. Raramente participava das aulas ou conversava com algum colega. Encontramos o seguinte registro sobre ela em fevereiro, quando ainda dava aula a professora "A": "A aluna Kel fica sempre 'escondida', sozinha, quase não conversa com ninguém". Ao mesmo tempo que era quietinha, também "provocava" as colegas conforme nossa anotação: "Kel, ao passar pela sua fileira, cutucou com o lápis duas meninas que 'tavam na sua frente". Do meio do ano até dezembro, Kel passou a conversar bastante com alguns colegas e a fazer tarefas junto com outras crianças durante a aula. Podemos perceber sua mudança de postura em situações como essa: "Gis e Kel estão cantando. Estão alegres e trabalhando". Também começou a participar oralmente das atividades. Foi aprovada.

Sil: Aluno repetente. Era filho de uma das serventes da escola. Seu nome era muito ouvido durante as aulas. Recebia muitas broncas por causa de seu comportamento. Frequentemente estava envolvido em bagunças. Logo no início do ano, "A" já chamava

sua atenção: "Sil, você vai ter que sentar lá atrás porque nem você nem o Jor trabalham legal". Mas apresentou um bom desempenho em classe. Foi aprovado.

Gen: Foi transferido da escola no 1º bimestre.

Tia: Aluno repetente. Já sabia ler. Participava muito oralmente das aulas. Costumava acertar todos os exercícios. A professora "A" tinha o hábito de, sempre ao final das tentativas de leituras dos alunos, chamar Tia para ler corretamente as palavras, pois ele era o único que sabia ler mesmo, segundo ela. Houve um dia, quando alguns alunos reclamavam, alegando que só o Tia lia as palavras no final da atividade, ela respondeu que era porque ele [o Tia] era o único que sabia ler. Foi transferido em junho. Na transferência, a professora "B" lhe deu Insuficiente (I) no 2º bimestre porque, segundo ela, ele faltou no dia da prova.

Car: Não costumava prestar atenção à aula, conversava bastante com os colegas e fazia bagunça. Recebia várias broncas da professora. Ficava atrasado nas lições, deixando-as incompletas ou em branco. De agosto para o final do ano passou a se envolver mais nas atividades e a brincar menos em aula. Na reunião de pais de agosto, "B" disse para sua mãe: "E o Car também deu uma melhorada. Troquei ele de lugar". Mesmo assim, não conseguia acompanhar facilmente as tarefas e também não conseguia ler oralmente. Sua mãe sempre ia às reuniões e o acompanhava na ida e na volta da escola. Ele pertencia ao grupo de reforço. Foi reprovado.

Mar: Era um aluno calmo e quieto. Participava das atividades e acompanhava as aulas com tranquilidade. Em uma entrevista no final de setembro, a professora "B" comentou: "...Agora, o Mar, eu fiquei sabendo há pouco tempo que ele tem problema de cabeça também, só que ele vai indo, ele lê alguma coisa, escreve, né?". Foi aprovado.

Wes: Foi transferido no 1º bimestre.

Cel: Era considerado um aluno bagunceiro. Na primeira reunião de pais com a professora "B", sua mãe a autorizou chamar a inspetora de aluno para "enquadrá-lo", caso ele bagunçasse muito: "Olha, no caso do Cel, a senhora pode chamar atenção dele. Pode chamar a 'fulana' (a inspetora de alunos) que ela tem autorização para puxar a

orelha dele". A inspetora era considerada da família e tinha intimidade para puni-lo, se necessário. Durante o desenvolver do ano, Cel foi se tornando cada vez mais estudioso e entretido nas atividades. Há o seguinte registro em nosso diário: "O Cel hoje está super quieto. Não sai do lugar, está entretido com seu material e tarefa". Bagunçava pouco. Acompanhava com tranquilidade os exercícios. Foi aprovado.

All: O ano inteiro foi muito participante nas aulas e se envolvia com as atividades. No início do ano conversava bastante com os colegas e parecia ter humor instável. A professora "B" o considerou muito nervoso e perguntou à sua mãe, na primeira reunião de pais, se ele tinha algum "problema". No decorrer do ano, All começou a se envolver cada vez mais com as atividades, passando a ser considerado pela professora um dos melhores alunos da classe. Já na reunião de agosto, "B" disse para sua mãe: "O All deu uma melhorada! Nossa!". Foi aprovado.

Cai: Foi transferido antes de conhecer a professora "B".

Síl: Era quieto durante as aulas. Não se percebia facilmente sua presença. Era considerado um aluno com dificuldade pela professora. Na primeira entrevista com "B", quando perguntamos quais eram os alunos que ela achava que tinham dificuldade, o nome de Síll foi citado: "...o Síll é fraquinho também..." Faltava às aulas com certa frequência. Ele estava no grupo de alunos de reforço. Foi reprovado.

Mon: Aluna repetente. Era quieta nas aulas. Faltava muito. Tornou-se muito amiga de Cri quase no final do ano. As duas passaram a ficar bastante tempo juntas durante as aulas, muitas vezes conversando, brincando de boneca ou se enfeitando. Houve um período do ano que Mon (juntamente com Cri) estava bastante envolvida com brincadeira de boneca e preocupada em se embelezar. Seguem alguns registros: "Mon está com uma caixa de batom na mão. Ela e Cri estão com os lábios pintados de batom. (...) Cri está passando batom novamente. Ela e Mon estão juntas e sentadas bem distantes de todos". No primeiro bimestre, quando a turma de alunos estava assistindo aulas com a professora substituta (que havia sido professora desta escola até o ano anterior), esta comentou que Mon tinha sido reprovada por causa de faltas. Ela era de uma família de dez irmãos e no ano anterior saía para "pedir" na rua. No final do ano, a

professora "B" comentou conosco o fato de Mon faltar demais às aulas. Foi reprovada novamente este ano e o motivo principal foram as faltas.

And: Era muito chorão. Por qualquer motivo, começava a chorar. Seus colegas já estavam acostumados com tal atitude. Era considerado um bom aluno pela professora "B": "...o And, ele é um ótimo aluno, sabe ler corretamente, é o que sabe mais na classe, dá um banho de leitura, mas em compensação, não escreve". Foi transferido no final do ano, antes de terminar o quarto bimestre.

Jef: A pesquisadora só o viu uma vez nas aulas, no início do ano, e não soube se ele foi transferido.

Dan: Aluna quieta durante as aulas. A professora a achava irrequieta na classe e um pouco lenta. Recebia muitas broncas da professora: "E você Dan? Sempre atrasada, né? (...) Ô Dan, senta no seu lugar Dan!". Era muito amiga de Dio e tornou-se amiga de Kel. Foi aprovada.

Jaq: Entrou na escola no mês de junho. Era prima de Gis. Aluna quieta e estudiosa. Procurava realizar todas as tarefas. A professora dizia que tinha um pouco de dificuldade. Foi aprovada.

Fla: Aluna nova. Matriculou-se na escola no mês de agosto. Parece que se enturmou facilmente com as colegas. Era briguenta e muito brava. Discutia muito com os meninos da classe, sendo "implicante" com os colegas. Acompanhava as aulas com tranqüilidade. Sabia ler e escrever. Sua aparência (loira, roupas melhores) a destacava diante dos colegas. Foi aprovada.

Ana: Matriculou-se na escola na mesma época que Fla. Também era briguenta e brava com os colegas. Andava sempre com Fla. Também sabia ler e escrever. Fazia todas as lições. Assim como Fla, era branca, cabelos lisos castanho-claros e usava roupas melhores que os colegas. Foi aprovada.

Durante o convívio de um ano pudemos notar algumas características do grupo de alunos da classe.

Freqüentemente algum aluno vinha para a escola machucado. As crianças

constantemente se feriam. No início do ano, Cel cortou a cabeça no banco de cimento da escola levando muitos pontos; Tia levou pontos na mão devido a uma mordida de cachorro; Dio veio de casa com feridas de queimadura na perna; Dan veio com queimadura na barriga; Web faltou um dia porque estava com um prego no bumbum segundo nos contou "B"; Dio se machucou novamente, desta vez no braço: caiu em cima de um caco de vidro; etc.

Como já foi assinalado, a classe era bastante tranqüila no início da aula, conseguindo um ambiente mais confortável e envolvente para o desenvolvimento das atividades. Após o recreio a situação não continuava a mesma: voltavam agitados para a aula. Próximo do horário de bater o sinal, muitos já começavam a se preparar para sair da classe bem antes da hora determinada, como anotamos em nosso diário de campo: "Kel já perguntou várias vezes: 'Pode guardar material?' "; " 'Posso guardar material?' alguém perguntou. 'Não!' respondeu 'B". Em seguida Eli pergunta 'Tia, pode guardar material?' e ela novamente dá a mesma resposta".

Embora eles tivessem o costume de se ajudarem nas lições, alguns eram "dedo-duro" com os colegas e acabavam atrapalhando ou depreciando o comportamento das outras crianças. Faziam comentários do tipo: "Tia, olha o Adr...", "Tia, olha o Web!! E Sil, lá!".

Também havia certa competição entre eles ao fazerem as tarefas. Mas isto não chegava a se tornar algo muito importante na dinâmica das aulas.

Conforme descrito anteriormente (ver "A professora "B" e a prática de avaliação"), principalmente durante o último bimestre, os comentários a respeito de nota e a preocupação dos alunos sobre a avaliação da professora tornaram-se mais freqüentes. Esta também fazia pressão sobre os mesmos utilizando o mecanismo da nota (comentado anteriormente): lembrava que o aluno precisava de nota para ser aprovado. As crianças sempre lhe perguntavam se tinham sido aprovadas ou não. Este tema (a aprovação ou reprovação) fazia parte do dia a dia da sala de aula no final do ano. No decorrer dos bimestres, a preocupação com a avaliação e seus resultados na caderneta não eram uma realidade marcante, mas tornaram-se relevantes a partir de novembro.

Desde o começo do ano a classe já tinha o seu aluno mais bagunceiro e briguento: Web (ele pertencia ao grupo de alunos considerados fracos. No próximo item, o caso dele será analisado detalhadamente). E Web assumiu este papel rapidamente. Ele foi o aluno mais briguento e desobediente da turma. A escola toda sabia quem ele era. A professora "B" dizia ser mais fácil dar aula quando ele faltava.

Entre os alunos desta classe, havia duas meninas (Ana e Fla) que se matricularam na escola no segundo semestre e que constantemente brigavam com os colegas e criavam intrigas entre as crianças, de acordo com descrição anterior. Elas pareciam ser muito bravas e se comportavam de forma autoritária como se tivessem algum poder sobre seus colegas. Um dia, Cel e Ana estavam brigando na classe e no momento em que estavam se chutando, ela disse para ele: "Seu viado, eu não tenho medo de você não, viu?". Este tipo de briga não era comum entre menino e menina e a pesquisadora não notou ser freqüente este tipo de linguagem entre as meninas.

Ana e Fla sabiam ler e escrever e realizavam todas as lições, conseguindo um bom desempenho. As duas aparentavam ser crianças de maior poder aquisitivo: suas roupas não tinham aspecto de terem sido doadas por alguém, como se notava em relação às roupas dos seus colegas de classe, e eram loiras. Uma delas tinha uma irmã mais velha na escola que freqüentemente aparecia na classe para "defendê-la". Certa vez assistimos a um episódio que evidenciou a presença de racismo entre uma dessas duas alunas: Sil estava provocando Fla dizendo que os dois eram casados e Fla retrucou: "eu já disse que eu não gosto de preto!" (Sil é negro).

3.6) Analisando o Desenvolvimento dos Dois Grupos de Alunos

Destacamos alguns alunos a fim de aprofundarmos o estudo durante o último semestre de 93, obedecendo-se a alguns critérios, conforme relatado no capítulo sobre os procedimentos da pesquisa. Estes alunos foram divididos em dois grupos: um grupo dos considerados bons e com chance de sucesso escolar e um grupo dos considerados fracos e que possuíam poucas possibilidades de obter sucesso ao final do ano letivo. O foco

maior de atenção da pesquisadora foi para estes alunos e sua interação com a professora "B".

Os alunos pertencentes ao grupo dos considerados "bons" eram os seguintes: Gis, Dio, Eli, Van, Thi.

Os alunos pertencentes ao segundo grupo, com poucas chances de obterem sucesso escolar, eram: Ron, Web, Cri, Rob, Jor, Adr e Ale.

Primeiramente, faremos um relato da trajetória de cada aluno do primeiro grupo.

* Gis, desde o começo do ano, foi apontada como uma boa aluna. Em fevereiro a professora "A" pegou seu caderno para mostrar à turma como modelo. Em uma das conversas informais com a professora, esta comentou que Gis era uma menina esperta.

A professora "B" também a considerava uma boa aluna. Gis realmente se destacava. Era rápida nas lições e tinha seus cadernos e seu material sempre caprichados. De vez em quando, recebia alguns elogios. Às vezes levava algumas broncas. Aprendeu a ler e escrever rapidamente. Segundo "B" contou à pesquisadora, ela adorava a escola.

Sua irmã também estudava na escola e estava na 1ª série há uns 4 anos. A mãe de Gis disse na reunião de pais que, para ela, dependia muito do esforço de cada mãe para levar um filho ao psicólogo [ela levava a filha mais velha]. Além disso, Gis também ia à uma fonodíologa. Um dia, na aula, Gis comentou com a pesquisadora que, naquele dia, iria para uma outra escola, na 'fono'. Ela disse: "Eu vou na 'fono'. Eu não sei falar direito". Certa vez, Gis contou para a pesquisadora que tomava 4 banhos por dia. Esta lhe perguntou o porquê, e ela respondeu que era porque sua mãe queria. Podemos observar que a mãe de Gis parecia ser muito esforçada e dedicada com a educação das filhas e até um pouco exagerada (tomar quatro banhos por dia?!).

Com o transcorrer do tempo, Gis sempre terminava rapidamente as tarefas e muitas vezes ajudava alguns colegas ou fazia lições por eles, como pode ser observado

nas descrições: "Gis está fazendo a folha para Cri. Escreveu por ela", "Van e Gis estão na mesma mesa, fazendo juntas".

Era obediente e tinha iniciativa para resolver suas dificuldades. De vez em quando, fazia algumas reclamações com certa firmeza para a professora como, por exemplo, quando pedia para não apagar a lousa tão rapidamente ou quando reclamava de algumas lições muito repetitivas. Um outro exemplo em que Gis falou um pouco brava com "B": " 'Tia, me dá o outro caderno. Esse aqui tá muito feio. Minha mãe trouxe dois cadernos!" - Gis falou meio brava. Na mesma hora "B" foi para o armário e pegou um monte de cadernos grandes encapados para distribuir para os alunos. Enquanto isso, Gis reclamava para os colegas: "Eu não vou copiar neste caderno feio!!" ".

Gis foi uma aluna tranqüila durante todo o ano. Sua presença quase não era notada. Geralmente ficava quieta, entretida nas lições a serem cumpridas. Seu aproveitamento das aulas parecia ser muito bom. Ao final do ano conseguia ler tudo o que lhe era pedido e acompanhava com tranqüilidade os exercícios dados. No final do ano, a pesquisadora fez a seguinte observação em seu diário de campo sobre ela: "A postura da Gis é sempre de compenetração, dedicação e atenção. Ao mesmo tempo, Gis às vezes é petulante com a professora: fala alto pedindo atenção e explicação. É como se ela tivesse uma auto-estima grande e se sentisse segura e à vontade para dar bronca na professora, reivindicar algo".

Foi aprovada.

* Dio também era considerada uma boa aluna pela professora "B". Era muito participativa das atividades propostas durante a aula.

Era estudiosa e sempre fazia as tarefas. Acompanhava as atividades da classe com tranqüilidade.

Nos momentos da realização das tarefas quase não se percebia a presença de Dio na sala. Ela chamava menos atenção que Gis. Caracterizava-se por ser uma aluna muito quieta. Na reunião de pais em agosto, "B" disse para sua mãe: "A Dio é a mais quietinha da classe".

Dio era bastante aplicada, permanecendo, com freqüência, em classe nos intervalos, por livre iniciativa, para acabar ou continuar a fazer os exercícios da aula. Certa vez ela ficou na sala durante uma parte do lanche junto com Kel e Dan e as três começaram a cantar música típica de igreja. Perguntamos se elas iam à igreja, o que foi confirmado. Dio é da Igreja Quadrangular.

Era obediente e poucas vezes recebeu bronca da professora.

Foi aprovada.

* Eli era um aluno repetente.

Tinha o costume de chupar o dedo em aula. Este comportamento pareceu ser menos freqüente ao final do ano.

Logo no início do ano, a professora "A" o considerou um ótimo aluno. Foi um dos poucos da turma que ela elogiou ao olhar sua lição.

Em uma das entrevistas a professora "B" também disse que considerava o Eli um bom aluno. Reclamava do fato dele terminar tudo rápido demais, pois quando corrigia as lições, percebia que muitas coisas estavam erradas.

Eli acompanhava as tarefas com tranqüilidade. Seu caderno era completo e realmente sempre terminava antes que os colegas. A pesquisadora não concorda com a professora em relação aos exercícios errados. Eli costumava ser rápido, mas acertava freqüentemente as lições. Ele era um aluno interessado, mas percebia-se que ele estava bem mais adiantado que os demais. Certa vez, enquanto os alunos estavam ainda fazendo as lições, Eli foi para o fundo da classe, bem perto do armário da professora. Lá ficou lendo os livros de histórias que ficavam no armário. Ele lia um livro, depois trocava e pegava outro.

Eli recebia muitas broncas e castigos da professora "B". Ela costumava ficar muito nervosa com ele. A pesquisadora acredita que muito do seu nervosismo era por outros motivos ou por causa de outras crianças, embora a culpa sempre recaísse sobre Eli, pois ele fazia brincadeiras durante a aula ou conversava com colegas. A pesquisadora percebeu que alguns dos castigos recebidos foram sem motivo. Um

exemplo deste tipo de situação ocorreu quando a professora havia escrito algumas tarefas na lousa que deveriam ser copiadas no caderno:

"A professora está passando pelas carteiras para olhar os cadernos dos alunos. Ela está parada na carteira de Ron, conversando com ele sobre a lição.

Enquanto isso, várias crianças estão "passeando" pela classe e conversando com os colegas.

A professora acaba de falar com Ron e anda até o final daquela fileira de carteiras. Depois segue em direção a Eli, que está em pé conversando com um colega. Ela o segura firme pelo braço, forçando-o a andar ao seu lado. Ele reage, reclamando:

- Ah, dona!

Ela continua a "carregá-lo" pelo braço, arrastando algumas cadeiras e carteiras para lhes dar passagem.

As crianças ficam quietas, olhando a cena.

A professora o leva para perto da porta, no canto da parede e diz:

- Não sai daí. Não sai daí!!! Dez minutos de castigo!

E Eli permanece em pé naquele canto durante uma parte da aula".

A pesquisadora afirma que o castigo foi "sem motivo" porque os outros colegas também estavam em pé conversando e, como sempre acontecia, quem levava o castigo era o Eli.

Outras situações deste tipo ocorridas com ele também foram registradas. Parecia que "B" não controlava seu nervosismo, descontando-o em Eli.

Apesar de normalmente levar broncas e castigos, Eli sempre fazia todas as lições passadas em aula e continuava sendo rápido. Provavelmente, pelo fato de Eli terminar antes dos outros, era mais fácil participar de certas bagunças. "B" tinha consciência disso. Em uma conversa informal com a pesquisadora, no decorrer de agosto, ela disse que Eli não deveria estar em sua classe e não sabia o que ele estava fazendo naquela turma. Disse que ele sabia tudo, fazia as lições rapidamente e acabava bagunçando porque terminava antes de todos. "B" achava que ele deveria estudar em uma classe mais forte.

Ao final do ano, quando a professora o mandava sentar em outro lugar, ele a ignorava, continuando onde estava, porém nada lhe acontecia.

Foi aprovado.

* Van era uma aluna repetente. Não era o primeiro ano que estava repetindo a primeira série.

Era uma aluna alta em relação aos colegas de classe. Usava óculos, era falante e participante das aulas. Costumava mascar chiclete nas aulas.

Na entrevista com a professora "A", Van era considerada uma aluna que tinha alguma dificuldade.

Já com a professora "B", seu "quadro" se modificou. "B" a considerava uma boa aluna: "A Van é muito boa, só que é muito faladeira em classe".

Durante todo o ano, Van demonstrou ser uma aluna dedicada. Fazia todas as lições e participava freqüentemente de todas as atividades. Estava conseguindo ler e escrever.

Van solicitava muito a atenção da professora. Tinha o costume de mostrar à "B" (sem ter sido pedido), todas as tarefas feitas. Freqüentemente levava seus cadernos à pesquisadora para serem olhados. Percebemos nela uma necessidade de chamar atenção das pessoas à sua volta.

Uma vez nos relatou que gostava de estudar e que não gostava de ficar à toa. Certo dia, a pesquisadora perguntou se ela achava que iria passar de série e Van respondeu que sim. Em seguida foi indagada porque ela achava que sim e não nos respondeu, ficou quieta e disse: "Vou tomar o leite" e foi para o lanche. E em um outro momento do horário de lanche, Van veio falar conosco que ela gostava de escola e não gostava de ficar em casa. Entendemos, com essas atitudes de Van, que ela procurava preservar uma imagem de si como sendo uma aluna estudiosa e esforçada. Assim, costumava falar algumas coisas de sua vida para a pesquisadora que davam a idéia de que ela era alguém preocupada com o estudo. Acreditamos que esse comportamento devia ser para resgatar a si mesma sua auto-estima, que pode ter sido afetada, provavelmente, pelas tantas reprovações pelas quais tinha passado em sua vida escolar. Na primeira reunião de pais com a professora "B", o pai de Van comentou que sua filha

estava com 10 anos de idade e ainda estava na 1.ª série.

Era uma aluna obediente. Falava bastante durante as aulas e tinha o hábito de “dedurar” seus colegas por qualquer motivo.

Foi aprovada.

* Thi foi um aluno quieto durante todo o ano. Era gordinho e loirinho, aparentando vir de uma família que devia possuir um poder aquisitivo maior que os demais devido às suas roupas e materiais escolares. Nas reuniões de pais, sua mãe também se diferenciava das outras em função de sua aparência - era loira e trajava roupas de qualidade superior.

A professora "A" afirmou que era um bom aluno e "B" também o considerava bom. Outras professoras da escola comentavam que o achavam "uma gracinha".

Sentava-se nas primeiras carteiras, próximo da lousa.

Thi cumpria todas as tarefas, envolvia-se em todas as atividades e seu caderno mantinha-se completo. Na reunião de pais em abril a professora "B" falou para sua mãe: "O Thi não dá problema. Ele faz as lições direitinho". Conseguia resolver as lições com tranquilidade.

Sua presença na sala quase não era notada. Thi era obediente, mas em alguns momentos "B" reclamou de algumas bagunças que fazia. No caderno dele encontramos, uma vez, o seguinte recado de "B" para a mãe dele: "Senhora mãe, o Thi não pára sentado na carteira. Favor aconselhar. Assinatura _____". Estava assinado à caneta por alguém. Encontramos este tipo de recado em vários cadernos das crianças. Acreditamos que deve ter ocorrido um incidente em algum dia e a professora deve ter ficado muito brava ou nervosa com a classe e resolveu mandar recados para os pais.

Foi aprovado.

Segue-se o relato do grupo de alunos considerados fracos:

* Rob era um aluno participativo. Costumava sentar perto do Jor. Normalmente acompanhava as aulas, fazia as lições. Na primeira reunião de pais com "B", ela falou para sua mãe: "O Rob é bom. Ele é arreiro, às vezes preguiçoso". Mas, muitas vezes, errava os exercícios e a professora chamava sua atenção na frente da turma. Apresentava certa dificuldade para acompanhar as atividades.

Na reunião de pais, em agosto, sua mãe reclamou com "B" que ela passava pouca lição para casa: "Queria que a senhora desse mais lição para ele...Eles são muito fraco". "B" defendeu-se dizendo para a mãe de Rob: "Compara com os outros. Como os outros estão mais adiantados que ele? O problema é ele. O problema tá um pouco nele. Ele não presta atenção. Desorganizado. Não custa obedecer".

Na terceira entrevista, a professora informou que Rob ia mal devido à sua falta de atenção. Em setembro a pesquisadora deparou-se com o seguinte recado de "B" no caderno dele: "O Rob conversa muito em classe".

De vez em quando, ele fazia algumas "bagunças" na classe e levava bronca de "B".

A partir do final do terceiro bimestre, Rob começou a melhorar no aproveitamento. Terminou o ano conseguindo realizar praticamente todas as tarefas. A professora comentou que os pais do Rob estavam colaborando muito.

No final do ano encontramos o seguinte registro em nosso diário: "O Rob já está super adiantado na cópia, quase no final... Está super caprichado e bem feito".

Conseguiu ser aprovado.

* Jor teve um bom início de ano com a professora "A". Logo aprendeu a escrever o seu nome.

Com a professora "B" Jor tornou-se mais levado e seu aproveitamento piorou. Na reunião de pais em agosto, "B" disse ao pai: "O Jor dá trabalho. Não sossega, só se colocar cola na cadeira dele".

Era uma criança bem pequena. Caracterizava-se por ser um aluno muito

irrequieto em classe. Costumava bagunçar bastante em aula. Gostava de "lutar" (lutas marciais) com os colegas. Ficava pulando sem parar, dando chutes e socos no ar. Em diversos episódios filmados, Jor "luta" com algum colega durante a aula. De vez em quando, levava algumas broncas da professora.

Seu pai marcava presença nas reuniões, principalmente nas do segundo semestre. Ele debatia todos os assuntos focalizados e parecia ser um pai dedicado e preocupado com o desenvolvimento do filho na escola. Na reunião de pais citada acima, o pai de Jor procurou saber qual a chance de seu filho passar de ano: " 'E o Jor? Dá pra passar?', "B" lhe respondeu 'Eu acho que dá. Eu creio que dá.'. E o seu pai prometeu 'Eu vou pegar no pé dele'"

A partir de setembro, Jor começou a melhorar seu desempenho. Seu caderno estava sempre cheio de lições e com capricho. No final do ano estava lendo e escrevendo. Continuou sendo irrequieto durante as aulas. A professora o fazia sentar na primeira carteira, bem próxima à sua mesa.

Foi aprovado.

* Ale foi uma aluna excessivamente tímida durante o ano inteiro. Pequeninha, sentava-se sempre na frente, nas primeiras carteiras. Ficava quieta em todas as aulas. Não parecia ter amigos em classe. Praticamente não interagia com as pessoas ao seu redor. Mesmo quando era solicitada pela professora a participar da aula, não atendia o pedido. Uma vez, "B" chamou Ale para ir à lousa fazer uma lição, mas ela não quis e realmente não foi.

Ale faltava às aulas com frequência.

A professora "A" a achava fraca. Contou à pesquisadora que ela chorava muito e era lenta.

A professora "B", em sua primeira entrevista, afirmou que considerava Ale uma boa aluna. Na segunda entrevista disse que acreditava que Ale tinha condição: "...Ela tem interesse de aprender". Na terceira, "B" já não acreditava tanto no esforço de Ale: "A Ale, ela se esforça um pouco, só que ela é muito quietinha, então eu não consigo

avaliar essa menina. Eu tomo leitura dela, ela não fala! É difícil avaliar essa menina. Ela só escreve, só escreve". E nas entrevistas seguintes até o final do ano, "B" afirmava que Ale se esforçava, que era uma ótima menina, mas que não falava quase nada e assim ficava difícil avaliar o que ela estava conseguindo aprender.

"B" dedicava bastante atenção à Ale durante a aula. Ficava com ela o tempo que fosse necessário para explicar as lições. Ale também a requisitava com frequência. Seu caderno tinha quase todas as lições escritas com a letra da professora para serem copiadas depois. Em outubro, numa conversa informal com "B", ela mostrou à pesquisadora uma prova de Ale e comentou como ela [Ale] quase não tinha feito nada e disse: "Se não fez é porque ela não sabe ler... A Ale só copia, só copia ... Até que alguns ela conseguiu fazer". Realmente a pesquisadora viu que a prova estava quase toda em branco. Em seguida "B" contou que a Ale não estava ficando para o reforço.

Nas aulas, era comum Ale tentar copiar a lição do colega que estava a seu lado ou, então, ficava sem fazer nada. Não sabia fazer a maioria das tarefas e praticamente não acompanhava os exercícios.

Em uma das atividades de leitura, Ale foi chamada para ler. Registramos: "A leitura da Ale. Não consigo [a pesquisadora] ouvir sua voz. E ela está sentada próxima a mim. Ela lê baixo demais. Errou várias vezes".

Nunca levava bronca da professora. Era muito obediente.

A pesquisadora acredita que a professora "B" gostaria que Ale realmente tivesse condições de passar para a série seguinte, devido a seu ótimo comportamento (era muito obediente, não conversava, praticamente não falava, não brincava em aula, enfim, quase não se notava sua presença na classe). Até quase o final do ano, "B" dizia que talvez Ale ainda conseguisse ser aprovada. Mas Ale não progredia e continuava sem conseguir fazer as lições.

Ale pertencia ao grupo dos alunos de reforço.

Foi reprovada.

* Ron foi uma criança muito quieta durante o ano inteiro. Havia repetido

umas três ou quatro vezes a 1ª série. No início do ano, raramente Ron prestava atenção à aula ou participava de alguma atividade. Ficava alheio ao que se passava à sua volta, parecendo estar apenas com o corpo presente. No diário de campo encontram-se sempre estes tipos de observação: "O Ron quase nunca participa da aula junto com todos. Nunca responde junto com os colegas", "Wes [saiu da escola] e Ron não participaram", "Ron, Ron, presta atenção, senão não sabe o que é para fazer" - disse "A", "Ron e Wes estão conversando sobre outra lição do livro [enquanto "A" estava trabalhando outras lições do mesmo livro]".

Esse comportamento se modificou muito no transcorrer do ano. Do final do primeiro semestre para o final do ano (principalmente a partir da entrada da professora "B"), Ron passou a se entreter cada vez mais nas atividades e a solicitar a ajuda da professora. Iniciou um processo de comunicação com seus colegas e aproximação cada vez maior da professora. Ganhava iniciativa para arriscar pedir ajuda a seus colegas e discutir com eles as tarefas. Ao final do ano, procurava realizar todas as tarefas que a professora lhe dava. Apresentou um grande progresso em relação à compreensão do conhecimento que estava sendo trabalhado em classe. Estava sempre pedindo auxílio e explicações da professora. Este começo de mudança em sua atitude foi marcado por nós: "Ron está na mesa de Cri copiando as palavras da folha dela. Primeira vez que o vejo interessado e conversando com um colega sobre um exercício".

Ron era alto em relação a seus colegas de classe e normalmente sentava-se nas últimas carteiras da sala.

A professora "A" disse à pesquisadora que estava preocupada com ele. Comentou que muitas das atividades da série não deveriam ser novidade para ele, mas afirmou que "...A hora que eu pedir pra que ele use o pensamento dele e se coloque como pessoa, eu tenho impressão que ele não vai fazer nada, ele não consegue pensar...". Percebemos, com este comentário, que "A" já tinha formado um julgamento a respeito do futuro desenvolvimento de Ron. Assim, formulamos a seguinte questão: adiantaria a ele mudar de atitudes após sua professora já ter elaborado uma "profecia" sobre ele? Vejamos...

Como já foi dito, no início do ano, Ron não participava das atividades, parecendo estar apenas de corpo presente na sala, porém ausente ao que ocorria em sua volta. Realmente, ao se observar a maneira de ser de Ron, percebíamos que ele era tímido demais e meio diferente. Esta sua maneira de agir chamava atenção da pesquisadora e talvez por isso a professora "B" o tenha rotulado de deficiente mental, apesar de acharmos que esses comportamentos "esquisitos" nada revelavam sobre alguma doença mental. Juntamente com Cri, era considerado uma criança com "problema" pela professora e tinha sido encaminhado para tratamento. A pesquisadora considera difícil que, apenas com as observações em aula, a professora pudesse chegar a tal conclusão. Ron não apresentava nenhum comportamento que pudesse identificá-lo como deficiente mental. Ron apenas não interagiu em sala durante a aula, sendo que próximo do final do ano não se poderia dizer o mesmo sobre ele. Patto (1991, p. 245) também observou este tipo de comportamento em algumas das crianças da escola em que desenvolveu sua pesquisa. "...Alhear-se é sua maneira mais freqüente de estar em sala de aula..." Afirma, ainda, que esse alheamento seria uma forma de defesa do aluno com relação à sua dura realidade escolar: reprovações e rotulações tais como ser visto como deficiente mental.

Parecia-nos que sua família já havia interiorizado sua dificuldade na escola. Em uma reunião de pais, sua mãe comentou com a professora: "Ele é devagar, faz tudo devagarinho".

Na primeira entrevista com "B" não foi comentado nada a respeito de Ron. Porém, na segunda, ela fez alguns comentários a respeito da criança: "Ele não tá conseguindo acompanhar direito. Ele parece que é meio esquecido, ele esquece do que está na explicação, sabe? Então tem que pegar mais um pouco no pé dele. ...O Ron. Ele, se tem um empurrão, até que vai...". Nesta última frase de "B": "se tem um empurrão, até que vai", assinalamos que a professora demonstrava acreditar que ele era um aluno capaz e que, dependendo das ajudas que ele recebesse nas aulas, ele teria condições de acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Na terceira entrevista, "B" já o tinha incluído no grupo de reforço e

assinalou que ele era deficiente mental. Na última entrevista ela relatou: "O Ron tem problema mental, sim. Tanto é que a irmã dele vem buscar todo dia para levar em psicóloga...Eu mesma encaminhei pra assistente e ela tá dando uma ajuda". Quando perguntamos sobre o tipo de tratamento que ele fazia, a professora respondeu não ter conhecimento. Se ela mesma o encaminhou, por que não procurou saber a respeito de seu tratamento? Será que a responsabilidade como sua professora limitar-se-ia ao encaminhamento a algum outro profissional?

Podemos notar que "B" acreditava que Ron sofria de uma doença que o prejudicava na escola e, assim, deveria ser tratado fora dela, com os profissionais competentes. A professora, apesar de não conseguir explicar com fundamentação o problema mental de Ron, logo o encaminhou para tratamento. Tudo indica que ela não considerou a hipótese de sanar as dificuldades do aluno na própria escola. Patto (1991, p. 202) também escreve a respeito da tendência, no ensino, de se transferir as dificuldades escolares para outras "áreas":

"...orientada por uma visão rigorosamente individualizante e médica do fracasso: qualquer desvio do padrão de conduta valorizado pelas educadoras é considerado uma patologia que justifica não só o encaminhamento a médicos, psicólogos e classes especiais, como a prática da homogeneização de classes, por meio de remanejamentos constantes".

Embora Ron tenha sido rotulado como deficiente mental pela professora e estivesse em tratamento, sua trajetória durante o ano foi de progresso, segundo a pesquisadora. Conforme dito acima, ele iniciou as aulas de forma totalmente desinteressada, não participando de nada e quase não conversando com os colegas. Raramente procurava a professora para perguntar algo. A partir de junho, sua postura começou a se modificar. Ron passou a se envolver nas atividades e a se interessar pela resolução dos exercícios dados em classe. A pesquisadora registrou, cada vez mais, momentos de interação e envolvimento dele com a aula. Em junho está registrado: "Ron está na mesa com a Kel. Está conversando com ela. O Ron está interagindo mais com as

pessoas. Tem estado menos alheio às coisas a seu redor" e mais adiante, neste mesmo dia: "O Ron está trabalhando em cima de sua lição sozinho agora".

A pesquisadora acredita que Ron estava mais participante em virtude, principalmente, da postura da professora "B" para com a classe. Ela era acessível às crianças e procurava dar atenção a todos, não discriminando nenhum aluno. Apesar de "B" ter afirmado que alguns alunos da classe eram "problemáticos", ela sempre dava atenção a todos. Ron passou a solicitar ajuda de "B" constantemente. Tentava realizar todas as tarefas. Percebíamos que ele possuía certa dificuldade, mas progredia aos poucos. O desenho de sua letra aperfeiçoou-se e já conseguia realizar alguns exercícios, procurava os colegas para fazerem juntos, como vemos: "A letra de Ron está com seu desenho mais definido", "Ron está copiando a lição da lousa ainda", "O Ron está lendo junto com a classe bem baixinho. Acho que é a primeira vez que o vejo tentando acompanhar a leitura da classe", "Ron já está escrevendo seu nome corretamente. Escreveu uma frase completa. Sua letra melhorou". Tinha muita dificuldade na leitura e sempre que lhe era cobrada leitura oral, sua voz soava muito baixa e fraca.

Ao considerarmos como Ron iniciou o ano e todas as mudanças de posturas que apresentou no transcorrer de 93, podemos dizer que houve muito progresso no seu desempenho. A professora reconhecia que ele havia melhorado e progredido. Em conversas informais com a pesquisadora, "B" citava muitas vezes a melhora de Ron. Apesar de "B" reconhecer o crescimento de Ron, ela não conseguia acreditar que era uma mudança decorrente do próprio desenvolvimento e aprendizagem dele e que poderia modificar seu destino escolar. Numa dessas conversas com a pesquisadora, comentou: "O Ron tá animado, né? Você viu como ele tá animado? Acho que ele tá indo em algum posto de saúde. Por isso ele deve estar animado... Mas não adianta, ele não vai passar. Foi muito tarde". Numa outra vez, quando veio à escola a OP (Orientadora Pedagógica) que iria substituir a que entrou de licença saúde, "B" conversou com ela sobre a classe e disse que Ron tinha "problema", que estava com acompanhamento de psicólogo, mas naquela época do ano já era tarde. Comentou que o Ron tinha deslanchado, mas "àquelas alturas" era tarde. Perguntamos: **Tarde para quê? Tarde por quê? Para uma criança**

que já repetiu tantas vezes a mesma série?

O estigma recebido por Ron na escola foi mais representativo para a professora do que as mudanças que estavam ocorrendo com ele, de fato. O estereótipo foi mais forte do que o desenvolvimento que ele apresentou.

Perrenoud (1984, p. 55) confirma o alto grau de significância das impressões, rótulos e estereótipos:

"Una sociología de las desigualdades no puede, por tanto, fijar-se sólo en las causas o efectos de las diferencias "objetivas" de capital cultural o de desarrollo intelectual. Debe tener en cuenta las desigualdades de competencia reconocida junto a las jerarquias de excelencia atestiguadas o presuntas. Son desigualdades reales (grifo do autor): individuos tratados por su entorno común, con razón o sin ella (grifo do autor), como distintos respecto a su inteligencia o competencia vivirán una desigualdad de hecho. Como siempre, las representaciones son determinantes, estén o no fundadas, desde el momento en que se toman como reales".

Apesar de toda essa "dura" realidade vivida por Ron, de ser uma criança considerada deficiente e até a família ter incorporada essa dificuldade, Ron terminou o ano com seu rosto risonho durante as aulas, conversando com alguns colegas e muito envolvido com seus trabalhos.

Participava do grupo de reforço, mas foi reprovado mais uma vez.

* Web era repetente e muito conhecido na escola por ser um "terror". Era considerado o aluno mais levado da classe. Era rotulado de ser bagunceiro, moleque de rua e ladrão. Todos da escola sabiam quem era ele.

Web era tratado de forma diferente pela professora "A". Certa vez, várias crianças pediram à "A" para ir ao banheiro ou beber água, o que ela permitiu. Quando Web, em seguida, lhe fez o mesmo pedido, ela negou, não o deixando sair. Na entrevista ela afirmava que um dos alunos com problema de disciplina na classe era o Web. Sobre ele, dizia: "... esses dois [alunos] são difíceis. O Web principalmente porque ele não tem limite nenhum dentro de casa, então, também não tem dentro da sala. Ele não tem hora

para dormir, não tem hora para comer, não tem hora pra brincar, não tem hora pra estudar. A vida dele é dele. E ele fica até muito tarde fora de casa, brincando na rua".

Certo dia, no mês de março, ele dormiu durante a aula, debruçado sobre a carteira.

Quando a professora "B" realizou a primeira reunião de pais, ela procurou saber quem eram os pais de Web, para conversar com eles: "A mãe do Web está aí? Eu precisava conversar com ela". Comentou ao final da reunião: "A mãe do aluno principal não veio".

Durante o ano inteiro, Web realmente produziu muito pouco. Raras foram as vezes em que se envolveu com alguma atividade. Em maio ocorreu uma das poucas situações em que o vimos trabalhar interessado: "Sil e Web estão juntos na mesa do Sil, com a cartilha aberta, procurando as palavras para escrever na folha". Normalmente não fazia os exercícios. Nossas anotações indicam: "Com exceção de Web, todos estão copiando da lousa". Costumava conversar com os colegas, "passear" pela classe e provocar os amigos. Era uma criança desobediente, muito briguenta e que não respeitava "B", sempre respondendo às suas broncas. Uma vez, ao levar uns gritos de "B" e receber castigo, ele lhe respondeu: "A senhora não manda em mim". Outra vez, "B" griotou com ele: "Web!!! Senta!!!" e ele lhe respondeu bem alto: "Não precisa gritar!!".

A professora "B" o considerava o mais bagunceiro de todos da classe. Ela dava gritos muito altos, quase chegando a chorar. Frequentemente, parecia "perdida" ao lidar com Web. Na terceira entrevista com a professora, lhe perguntamos porque o Web não estava incluído no grupo de reforço ao que ela respondeu: "...o Web não pára e depois, olha, eu nem gosto de ficar com ele porque ele não me deixa dar aula, né? Olha, então como ele é um caso perdido (grifo nosso), eu não preciso nem falar mais. ...eu nem quero mais, é um caso perdido. Ele não faz nada!". Com este comentário de "B" sobre Web, também notamos, mais uma vez, um pré-julgamento dela a respeito do desenvolvimento dele como aluno: "um caso perdido". Perguntamos: adiantaria para Web mudar de atitude?...

Quando ele faltava à aula, as atividades eram realizadas com um pouco mais

de calma e com menos brigas entre as crianças. Web brigava com vários alunos nas aulas.

Conversando com a inspetora de alunos, esta disse à pesquisadora que morria de dó de Web, pois a mãe dele estava presa e o pai não morava com ele. Morava com a avó e uma irmã mais velha é quem cuidava dele. Disse que o irmão mais velho era bandido e que Web sabia manejar arma.

Web foi expulso da classe diversas vezes, como segue: "A professora viu o Web apontando o estilingue para o Adr. Ela o pegou pelo braço [o Web] fortemente e o empurrou para fora da classe. Deixou Web fora da sala. Em seguida, veio ver a lição de Adr. Web tentou entrar na classe novamente e daí ela o expulsou de novo".

Web também recebia várias broncas da inspetora de alunos e teve algumas conversas com a Diretora. Não fazia quase nenhuma lição, pois pedia para algum colega fazer por ele. Apesar de seu comportamento, ele mantinha amizade com alguns colegas.

"B" tentou poucas vezes lançar mão de algumas estratégias para seduzi-lo no sentido de envolvê-lo nas aulas. Pudemos notar isto quando pediu a ele para distribuir as folhas de exercícios e depois disse: "Hoje o Web é meu ajudante! É para recolher as tarefas". Entendemos que, com esta atitude, a professora, ao delegar-lhe responsabilidade, estava tentando engajá-lo na dinâmica da aula. Porém, estas tentativas foram escassas e, ao final do ano, não ocorreram mais.

Web era o modelo de mau aluno. Quando, durante a terceira entrevista, perguntou-se à professora "B" o que significava para ela um mau aluno, respondeu: "Um mau aluno? Um mau aluno é assim do tipo do Web. Eu acho mau aluno isso daí". Em outubro "B" comentou com a pesquisadora: "Graças a Deus que ele [Web] não veio hoje. Ele aprontou tanto essa semana, menina".

Certo dia, no mês de setembro, ouvimos Web cantarolar: "ê, ô, ê, ô, o Web é um terror, ê, ô, ê, ô, o Web é um terror". Podemos perceber, com esta atitude de Web, o quanto ele já tinha incorporado o estigma que lhe tinham dado na escola: ele mesmo se considerava um "terror". Ele estava, provavelmente, confirmando a "profecia" da professora.

A seguir, iremos relatar um episódio que ocorreu na classe em setembro e que envolve Web e Adr (o próximo caso de aluno a ser analisado é o de Adr):

"As crianças estão voltando aos poucos para a sala depois da escovação de dentes. "B" ficou na classe distribuindo folha de exercício para eles, colocando-as em cima da mesa de cada um. "B" diz:

- Em primeiro lugar, coloquem o nome e a data.

Poucos a escutam. Vários alunos não estão na classe. "B" apaga a lousa. A maioria deles já entrou. Adr cotuca Sil que está sentado na cadeira. "B" repete:

- Primeiro lugar, colocar o nome e a data na folhinha aí.

A maioria dos alunos está fora de seu lugar. Ela repete:

- Coloquem o nome, a data, 1.ª B.

E "B" vai andando pela classe tentando colocar as crianças em seu lugar.

"B" pega Adr pelo braço para colocá-lo no lugar, os dois falam algo entre si... [SI- Segmento Ininteligível - não se consegue entender devido aos ruídos na sala] e Adr continua "passeando" pela classe.

Em seguida, Adr e Web começam a tentar brincar de um "encarar" o outro como se um fosse pegar o outro. "B" olha os dois e fala:

- Vamos parar?

Os dois param. "B" vai para a frente da carteira de Web e fala para ele, batendo com a mão na folha de exercícios dele, dando a entender para ele vir à sua mesa:

- Vamos, bota o nome aqui. Web, vem trabalhar aqui com All. Senta aqui com o All.

Web não se senta. Afasta-se dela. Ele responde:

- Eu vou trabalhar.

"B" junta a carteira de Web com a de All. Web vai para a carteira do All e depois sai, vê o Adr, os dois se provocam, se pegam no braço e começam a se "agarrar" na frente da sala. Quando "B" os vê, fica brava, põe a mão na cintura e os dois se separam imediatamente. Adr diz, apontando para o Web, querendo dizer que era culpa dele [do Web]:

- Aí, tia!

Web senta-se ao lado de All e "B" dá bronca em Adr, apontando o dedo indicador para ele. ...

[.....]

Por volta de meia hora depois, aparece a vice-diretora na porta da classe [ela deve ter sido chamada por "B"]. "B" explica para ela apontando para um e para outro, olhando para a vice-diretora:

- Olha, o Web com o Adr, aquele só quer bater nos outros e esse só fala nome feio.

Repete:

- É Adr e o Web. Aquele só fala nome feio. Esse aqui bate nos outros. Assim não dá!

Os alunos, em sua maioria, ficam assistindo. A vice-diretora entra na sala e começa a conversar com os dois.

"B" pega uma folha de exercício de Web e mostra para a vice-diretora olhar. Parece que se refere ao fato de que, segundo "B", Web não faz as lições e que é o All que faz por ele. Web e All se defendem.

Depois disso, a vice-diretora diz para Web, olhando para ele seriamente:

- Escute, por que é que você não fica quietinho aí e fica dando trabalho pra tia?

Web responde:

- Eu tô quieto.

Ela continua:

- Mas não parece. Eu já tinha conversado com você hoje lá fora, não tinha?"

Certa vez em junho, a professora saiu da classe uns instantes e Web começou a falar para a turma: "Ô, todo mundo quieto aqui, senão eu vou dar um tiro de "12" aqui", depois disso foi procurar a bombinha que "B" tirou dele naquele dia. Adr falou para Web: "Ô seu ladrãozinho", ao que ele retrucou: "Se eu fosse ladrão, já teria levado coisa... Se eu fosse ladrão não estaria estudando aqui". Podemos evidenciar, nesta última fala de Web, o peso que a escola devia ter em sua vida, pois, para ele, quem era ladrão não freqüentava a escola, e ele ia. Esta frase sua começa a fazer mais sentido ainda quando "B" contou à pesquisadora que Web chorou muito quando soube de sua reprovação. Segundo ela, foi de "cortar o coração" e ela própria chorou junto com ele. Contou que ele dizia: "Deixa eu passar, tia...". "B" afirmou que Web havia entendido que, junto com sua reprovação, ele não poderia vir mais à escola, que ele tinha sido expulso, e foi muito difícil conseguir acalmá-lo. Acreditamos que, para Web, a escola deveria ter um significado muito além de um lugar onde ele ia aprender a ler e a escrever. Provavelmente, a escola dava mais dignidade à sua vida tão marcada pela "vergonha" (mãe presa, irmão bandido). Por mais que ele fosse considerado o aluno mais terrível da escola, mesmo assim, **ele ainda permanecia na escola** (e, para Web, escola era lugar onde não tinha ladrão).

Foi reprovado.

* Adr era aluno repetente.

Desde o início do ano a professora "A" o considerava muito levado. Este

estigma o acompanhou durante todo o transcorrer do ano.

Adr era participativo no desenvolvimento das atividades e costumava fazer todas as tarefas. Segundo nossas anotações: "O Adr, a Dio e o Sil estão fazendo [a tarefa] direitinho". Prestava atenção às explicações e também parecia se esforçar quando não conseguia realizar tudo o que deveria: "O Adr está bem atento fazendo a lição". A pesquisadora o viu, uma vez, retornar à classe no horário de recreio para terminar a lição. Seu caderno era caprichado e com muitos exercícios que ele mesmo escrevia. O aspecto de seu material também parecia ser bom. Acompanhava as atividades e não apresentava dificuldades em compreender as lições. Não dominava completamente a leitura.

Em contrapartida, Adr era uma criança um pouco irrequieta. Às vezes atrapalhava as aulas devido às suas conversas e a barulhos que fazia (exemplo: batucar embaixo da mesa). Era muito "dedurado" pelos colegas por qualquer coisa que fizesse. Constantemente estava envolvido em bagunças ou em brigas, e várias vezes contra sua vontade. Costumava ficar junto com Web, o "terror" da classe.

Era considerado um aluno muito levado e bagunceiro pela professora "B". Levava broncas e castigos constantemente (até castigos físicos). Em várias entrevistas, a professora "B" afirmou que Adr era muito bagunceiro, mas que ele tinha condições de passar de ano. Em uma delas, ela chegou a dizer: "Ele [o Adr] tem condição, se ele parasse de bagunçar na classe, ele tinha condição, entendeu?... se ele parar um pouco, ele vai ter condições, mas não é por causa do mal comportamento que eu vou deixar ele ser reprovado, né?".

Segue-se o relato de uma aula de artes (realizada com a professora de artes), em que a professora chama sua atenção falando o seu nome duas vezes para parar de fazer barulho e prestar atenção:

"Aula de artes - primeira aula do dia. É um dia frio. Todos estão agasalhados. A professora usa um gravador para as crianças ouvirem a fita e identificarem os sons.

Adr vira de lado e começa a conversar com Car, seu vizinho, durante uns cinco minutos.

A professora, várias vezes, pede para que eles prestem atenção aos sons. Adr continua a conversa com Car e agora com Rob também. Estão olhando um lápis e uma caneta.

A professora chama atenção de Adr e pede para ele prestar atenção. Não adianta.

Mais uma vez, ela chama sua atenção, parando a aula, falando seu nome bem alto e com firmeza: "Adr!".

Nesse mesmo dia, a professora "B" o muda de lugar na sala.

Por ser considerado bagunceiro, recebia muitas broncas da professora "B" sem motivo justo. Em várias situações, "B" estava nervosa, com a turma em geral, e acabava "descontando" seu nervosismo em Adr. Podemos notar algumas atitudes dela "de marcação nele", quando dizia: "Eu tô olhando, viu Adr. Eu tô de olho em você" e a pesquisadora anotava "Já faz algumas semanas que o Adr tem sido alvo de broncas da professora".

A expectativa de "B" em relação a Adr foi se modificando no decorrer do ano. Na primeira entrevista, quando lhe perguntamos sobre os alunos que considerava bons, respondeu vários nomes de crianças, entre eles, o Adr: "...E o Adr também, apesar de ser levado. Ele tem condição, se ele parasse de bagunçar na classe, ele tinha condição, entendeu?". "B" acreditava em Adr, mas, ao mesmo tempo, já o considerava bagunceiro. Foi, provavelmente, a partir deste seu julgamento em relação ao comportamento de Adr que "B" formou sua expectativa e seu posicionamento a respeito do desenvolvimento de Adr na série.

Na segunda entrevista, ela disse, ao se referir a ele: "O Adr, esse aí também é bom, sabe, só que ele é muito nervoso e briguento. Ele provoca muita briga na classe. Mas ele tem condição dele passar se ele quiser, viu? (grifo nosso)". Notamos que "B" reconhecia o potencial da criança, mas o seu julgamento a respeito dela era pautado em grande parte pelo comportamento que apresentava. Ao lembrarmos que "B" considerava o comportamento como um ítem importante da avaliação, podemos concluir que Adr, apesar de demonstrar capacidade de aprendizagem e de que era capaz de passar de ano, não tinha tal capacidade reconhecida por ela, em virtude de seu comportamento. Com essa fala, "B" também revelava que acreditava ser responsabilidade, somente do

aluno, conseguir a aprovação do ano escolar, eximindo-se, assim, de seu papel de educadora ao dizer "ele tem condição dele passar se ele quiser".

Na terceira entrevista, "B" também comenta sobre o nervosismo de Adr. Porém, o modo de encarar a criança passou a ser o da medicalização do seu "problema": "...agora, o Adr sim, o Adr apresentou problema de nervosismo, de irritação. E o problema dele é esse. Eu já falei pra mãe dele e ela disse que vai encaminhar ao médico, né?".

Na última entrevista, ao indagarmos sobre quais alunos provavelmente repetiriam a série, "B" não citou o nome de Adr. Em muitas conversas informais com a pesquisadora, a professora dizia acreditar que Adr tinha chances de conseguir passar para a segunda série. Ao mesmo tempo, ela reclamava muito de seu comportamento e o considerava um aluno bagunceiro.

Este estigma de Adr, de aluno bagunceiro, era muito forte e "B" parecia se "guiar" muito por essa imagem negativa dele para decidir a respeito de seu desempenho escolar.

Diante do que vimos e analisamos até o momento, a respeito da prática da avaliação da professora "B" na escola focalizada, podemos afirmar que: *Por mais que a avaliação formal, a respeito do conhecimento apreendido, lhe mostrasse um bom desempenho de alguns alunos, a avaliação informal que ela ia construindo desmontava a excelência alcançada por eles nas tarefas formais.*

Perrenoud (1984, p. 139-140) discute esta questão:

"... subrayemos que la autonomía de la evaluación formal no es total cuando se trata de una evaluación continua concebida y dirigida por el maestro en clase. En parte (grifo do autor) está controlada por la evaluación informal que se hace día a día y que origina, en el pensamiento del maestro, unas jerarquias intuitivas bastante estables".

Adr recebia castigos da professora e até algumas agressões físicas como ter seu braço segurado fortemente por ela ou receber puxão de orelha: "O Adr está de castigo, fora da sala de aula". Certa vez em que a pesquisadora estava com a câmera na

sala de aula, a mãe de Adr foi reclamar com a professora sobre um castigo que ele tinha levado:

"Era dia 18 de junho, uma sexta-feira, e a aula já havia começado há uma hora e vinte minutos.

Todos estavam fora da classe e estavam começando a voltar aos poucos. A professora "B" entrou e perguntou para a Van se ela tinha falado à mãe do Adr que ela ["B"] tinha fechado a cabeça do Adr na porta da sala.

A mãe de Adr veio em seguida de "B" e ficou parada na porta da sala [a câmera não filmou a imagem da mãe de Adr] conversando com "B" sobre o ocorrido.

Van nega que tenha contado algo para a mãe de Adr, mas a mãe confirma que sim.

"B" pergunta para a classe se eles provam para a mãe de Adr que ela realmente apertou a cabeça dele na porta. Eles dizem que não.

A mãe do Adr diz para "B":

- Eu entendo que ele é terrível mesmo, como eu já te disse, entendeu? Mas qualquer mãe fala "Pode dar bronca, pode pôr de castigo..." mas pôr a mão... professora, é difícil.

- Eu não bati e a gente nem pode bater. - disse "B".

-(...) Eu mandei ele não vir hoje. Eu estou pretendendo tirar ele daqui. Eu não agüento mais... Porque o Adr em casa é uma pessoa maravilhosa. O inferno é aqui... - continuou a mãe de Adr. Ela parecia estar indignada e comentou que ela e seu marido estavam revoltados.

A mãe dizia o quanto estava chateada e a professora se defendia exemplificando as bagunças de Adr na sala. A mãe contou que o filho ia a um psicólogo.

Esta conversa durou uns dez minutos."

O último dia de aula (20 de dezembro) foi apenas para atender pais, e "B" foi a única professora de 1ª a 4ª série que foi à escola. Ela e a OP (que estava retornando às suas atividades) receberam a mãe de Adr para dar a notícia de sua reprovação.

A mãe estava muito triste e em muitos momentos se emocionou ao falar. Comentou sua chateação e insatisfação: "O duro é que vou ter que mudar de escola... faz um ano e meio que eu tô levando ele na Unimed. Eu não vou levar mais...". A OP (Orientadora Pedagógica) perguntou: "Como ele é em casa?", ao que ela afirmou: "Ele é ótimo...um filho normal". "B" tentou dar sua explicação: "A impressão que eu tenho é que o Adr é carente". "B" orientou a mãe de Adr para levá-lo a um neurologista, mas a própria OP achou que não era o caso, mas seguiu a mesma linha de "B": "O que eu noto

nele [no Adr] ...eu não acho que ele tem algum problema de aprender...Eu não acho, "B", que dá pra falar pra ir no neurologista... Talvez se conversasse com um médico, mas não um especialista...sei lá...alguém com algum preparo, mas não a gente". No final da conversa, a mãe de Adr disse: "Não tem problema, o que passou, passou. Vamos ver se o ano que vem vai ser diferente".

Notamos no caso de Adr, de forma mais clara, as contradições que existem no sistema de avaliação e os embates de forças entre a avaliação formal e a informal. Adr era uma criança que acompanhava seus colegas de turma nas lições e a professora reconhecia que ele possuía potencial para obter sucesso escolar. Porém, embora apresentasse um desempenho escolar satisfatório, seu estigma de aluno bagunceiro, nervoso e briguento ganhava cada vez mais espaço na imagem que "B" formava e no próprio julgamento que fazia a respeito dele. A avaliação informal não era conduzida da mesma forma que outras atividades, pois, enquanto os exercícios eram passados e as correções eram devolvidas aos alunos, o mesmo acontecendo com a leitura oral, a informalidade da avaliação de seu comportamento não era conhecida como componente da avaliação formal. A pesquisadora não tinha conhecimento de qualquer "acordo" sobre normas de conduta dos alunos daquela classe.

McLaren (1992, p.197-198) realizou uma pesquisa de campo em uma escola do Canadá e encontrou situação semelhante a respeito de como se dava o processo de avaliação:

"No mundo do trabalho da escola, as tarefas dos estudantes eram avaliadas de uma forma abstrata, apresentada por meio de um relatório escrito do que constituía o bom desempenho acadêmico. No entanto, até os professores admitiam que eles seriam mais capazes de aprovar ou dar uma boa nota se gostassem do aluno e achassem que era bem-comportado".

Outro pesquisador que também confirma a forte presença da informalidade na avaliação é Perrenoud (1984, p. 125): "Todo ello forma parte de uma evaluación informal (grifo do autor), que se integra en el flujo de las interacciones cotidianas, en la

que no se repara y que no está codificada, registrada ni negociada”.

Adr também pertencia ao grupo de reforço.

Parece que esta "subjetividade" da avaliação formal comprometeu o ano escolar de Adr, que foi retido, devendo cursar a 1ª série mais uma vez, no ano seguinte.

* Cri era aluna repetente e, assim como Ron, era considerada “deficiente mental” pela professora "B". Mas seu caso teve uma trajetória diferente.

Normalmente sentava-se próxima de Ron. A inspetora de aluno disse que Cri morava com a avó e que era muito pobre. Realmente Cri vestia-se, frequentemente, com roupas rasgadas, seu cabelo era muito mal tratado e, nos dias de frio, às vezes, ela vinha para a escola com cheiro de alguém que havia dormido ao lado de alguma fogueira.

Ao contrário de Ron, que foi um aluno bastante quieto em sala, Cri era mais "barulhenta": conversava com suas amigas e parecia ser um pouco "revoltada". Na última entrevista com "B", ao tocarmos no caso de Cri, ela comentou: "(...) Agora, também pode ser que o problema dela [de Cri] seja emocional porque, como ela tá muito atrasada, ela deve estar um pouco complexada também, né? Talvez seja isso, também, que esteja atrapalhando ela. Como ela é, assim, mais velha que os outros, então, tá um pouco assim... como se diz? ...Complexada, né? Um pouco revoltada. Como ela não consegue acompanhar a classe, eu acho que ela deve estar um pouco revoltada". Notamos que a própria professora, analisando a trajetória de Cri durante o ano (esta última entrevista ocorreu em 29 de novembro), parecia perceber claramente o motivo de sua "revolta".

Com a professora "A", ela era alheia às aulas e raramente participava. Na segunda semana do mês de fevereiro, Cri, um dia, queria ir embora antes de terminar a aula. A professora "A" disse em sua entrevista que tinha problemas de disciplina com ela.

Cri recebia diversas broncas de "A". Em fevereiro foi expulsa da sala no meio da aula e ficou bastante tempo fora da classe até que "A" a chamasse novamente para entrar: "Cri, vai dar uma volta lá fora rapidinho e só volta quando eu falar. Tô falando sério. Senão você vai pra diretoria... Fica atrapalhando o menino que quer

prestar atenção".

Com a professora "B", ela continuou sem participar das atividades, mas o estigma de aluna bagunceira praticamente desaparecera. Recebia broncas de "B" assim como os outros colegas. Não era mais apontada como "uma aluna bagunceira". Mas, mesmo assim, não recebia muita atenção da professora.

Cri não fazia as tarefas e tinha seu caderno praticamente em branco, ficando sempre atrasada em relação a seus colegas. Segue um registro: "A Cri não consegue copiar igual à lousa. Ela escreve alguns 'garranchos' parecidos com o que está escrito na lousa". Em geral, conversava com algum colega, fazia outra coisa ou ficava quieta em seu lugar.

A partir de maio (principalmente após a entrada da professora "B"), Cri começou a mudar sua atitude. Passou a solicitar muito a atenção da professora para conseguir entender e fazer as tarefas. Algumas vezes voltava a se "ausentar" da aula e fazia outras coisas ou apenas ficava quieta: "A Cri não está prestando atenção. Não tenta falar alto e ler as palavras [é aula de leitura oral]". "B" passou a dar-lhe mais atenção em suas tarefas, apesar de, às vezes, deixá-la esperando enquanto atendia outros alunos. Verificamos essa dedicação de "B" com relação ao caso de Cri através de registros que denunciavam esta realidade: "A criança com quem "B" mais ficou hoje na classe, foi a Cri. Ela deu bastante atenção à Cri". Porém, como Cri apresentava muita dificuldade para realizar as lições, percebia-se que "B" ficava um pouco "perdida" para orientá-la e tendia a atender primeiro os outros colegas para depois se dedicar a ela, como indicam os diversos exemplos: " 'B' se esqueceu de Cri e está com o Ron"; "Está ["B"] junto com a Cri, começou a explicação e depois manda a Van ensiná-la"; " 'Cri, dá um tempinho.. senta ... daqui a pouco eu vou no seu lugar', disse 'B' "; " 'Tia, eu não consigo fazer', disse Cri, que leva seu caderno para "B". Ela ["B"] foi com Cri na carteira dela e abriu seu caderno para explicar. Só que, desde a hora que a Cri a procurou, ela pára para olhar todos os alunos que mostram suas lições e a deixa esperando. Antes de ir à mesa dela [de Cri], parou na mesa do Thi, depois olhou outros cadernos". Diversas vezes, "B" pareceu não conseguir sanar as dúvidas de Cri, nem fazê-la compreender melhor a atividade

proposta. Pareceu à pesquisadora que, em vários momentos, a atitude de deixar Cri esperando, devia-se ao fato dela mesma enfrentar dificuldades em auxiliar esta aluna. Assim, "B" ficava adiando enfrentar novamente suas próprias limitações como profissional.

Do final do primeiro semestre até o final do ano, Cri apresentou alguns progressos: "O traçado da letra de Cri melhorou. Está conseguindo copiar normalmente as palavras da lousa". Começou a participar de algumas atividades, envolveu-se mais nas tarefas propostas e solicitava constantemente a ajuda de "B". Apesar disso, ainda continuava a apresentar dificuldade na leitura não conseguindo acompanhar o ritmo da turma. Em uma tarefa de ditado, Cri não conseguiu escrever tudo. Ela não conseguiu escrever as palavras direito, mas apenas um esboço de algumas delas. Em um episódio de setembro, assinalamos: "vemos a atividade de leitura dos cartazes de cartilha dependurados pela sala. "B" chama Cri para ler. Os colegas riram bastante de Cri quando ela lia errado ou não conseguia ler".

Outro aspecto que chamou atenção em relação ao caso de Cri, foi sua amizade com Mon. Houve um período do ano em que Cri e Mon se tornaram muito amigas e não se "desgrudavam": "Cri e Mon continuam no maior 'papo' no fundo da sala". Conforme já descrevemos ao nos reportarmos à Mon (no item "Os Alunos"), Cri e sua amiga, durante algum tempo estavam muito entretidas em brincar de boneca, em se maquiar, ou se enfeitar. Seguem algumas anotações: "Uma hora, eu [a pesquisadora] entrei na classe na hora do lanche e encontrei a Mon, Cri e Ale. Cri estava passando batom mais uma vez"; "Mon até está tentando fazer a folha, mas Cri só quer saber de se ver no espelho e passar batom". Acreditamos que essa atitude de Cri ficar um pouco "fixada" na sua vaidade, de ficar se enfeitando, tentando se embelezar, devia-se à sua realidade de pobreza ser tão áspera para ela. Sua aparência, como foi dito anteriormente, era mal tratada, largada, quase não existia feminilidade no seus trajes, no seu cabelo. Talvez, a fuga disso, ou um canal para uma realidade almejada fosse essa sua amiga com quem dividia suas fantasias.

Na primeira entrevista, "B" comentou que Cri era uma aluna com bastante

dificuldade para aprender. Na segunda, a professora já afirmou que ela tinha problema mental. Na terceira, foi categórica: "...o Ron e a Cri, principalmente, é um caso especial. Porque a Cri e o Ron me apresentaram um problema de deficiência mental". Neste período, "B" nos informou que Cri tinha sido encaminhada, o que nos levou a questionar como "B" poderia fazer um diagnóstico desta natureza, considerando-se apenas a sua convivência com Cri nas aulas. Assinalamos que a segunda entrevista foi realizada em 23 de junho e no dia 11 de agosto assistimos a uma aula de artes em que se trabalhou teatro com as crianças. No final da mesma, a professora de artes chamou à frente da classe os alunos que melhor representaram. Entre eles se encontrava a Cri. Perguntamos: seria possível uma criança considerada portadora de problema mental ter sido um dos escolhidos como melhor ator de um teatro? Acreditamos que este acontecimento na aula de artes, no mínimo, nos revela que esta criança possuía qualidades e potencialidades, e que o diagnóstico da professora não poderia estar correto ou, então, deveria estar carregado de pré-conceito sobre a aluna.

Na terceira entrevista, após ela reafirmar que Cri era deficiente mental, comentou sobre sua situação familiar: "...Agora, a Cri tá muito difícil, aquela menina eu acho que tem problema, viu, em casa... ...Porque ela não tem nem mãe nem pai. Mora com uma avó analfabeta, né? Então a mãe (?) não deixa ela ficar para a recuperação [refere-se ao reforço, que acontecia após a aula]. Então eu sei que é difícil, né, colaborar com a menina. Ontem ela não quis ficar ...ela disse que a mãe (?) não deixava ela ficar. Então como que você vai ajudar uma criança desse jeito? Eu tô me esforçando, né, mas os pais não colaboram, né?". No caso de Cri a própria família também era considerada "problema" pela professora. Patto (1991, p. 196) vivenciou situação semelhante em sua pesquisa:

"Quanto à representação da clientela, os depoimentos e situações que registramos confirmam o que algumas pesquisas recentes já vêm apontando: preconceitos e estereótipos sobre o pobre e a pobreza circulam livremente na escola do Jardim, da diretora ao porteiro, o mais recorrente dos quais é o estereótipo da inadequação da família, seja pela separação dos pais, seja por sua ausência, seja por defeitos morais e psíquicos que lhes são freqüentemente atribuídos".

Cri pertencia ao grupo dos que a professora havia rotulado como "problemático". Perrenoud (1984, p. 59) também confirma: "En la escuela, determinados niños son o serán etiquetados: caracteriales, disminuidos, psicóticos, débiles, inadaptados".

Dessa maneira, Cri foi reprovada.

3.7) O Formal e o Informal na Avaliação

Observando o desenvolvimento das crianças de cada grupo, notamos que o grupo de alunos considerados bons, conseguiu realmente obter sucesso escolar: todos foram aprovados para a segunda série. Acompanhando a trajetória escolar de cada um deste grupo, percebemos algumas características semelhantes nestas crianças.

Algumas observações feitas pela pesquisadora a respeito de cada um foram comuns: aluno(a) obediente, estudioso(a), dedicado(a), tranquilo(a), quieto(a). Essas características foram percebidas quando tentávamos explicar como tais crianças interagem em classe. Elas descrevem comportamentos de aceitação e dedicação à dinâmica da aula e às regras da professora, não denotando atitudes de questionamento ou contestação por parte dos alunos. Estas podem ser indicativas de pessoas passivas, que apenas cumprem sua obrigação. Pudemos notar também que a descrição feita de cada criança deste grupo foi ao encontro das expectativas que a professora "B" tinha de um bom aluno, principalmente em relação à variável "comportamento", que se constituía elemento importante na avaliação. Isto foi explicitado por "B" nas diversas entrevistas que realizamos e nos contatos informais que estabelecemos durante todo o decorrer do

ano. Essas crianças apresentavam um comportamento adequado, segundo os critérios de "B", e estavam "enquadradas" dentro do parâmetro que a professora possuía relacionado às suas concepções de mundo e de escola. Podemos nos remeter à aluna Gis, que se caracterizava por ser uma aluna tranqüila, quieta e muito dedicada às lições em classe, além de ter uma mãe que acreditava (segundo externalizou em uma das reuniões de pais) depender do esforço dos pais para se levar um filho ao psicólogo, caso se necessitasse. Lembremo-nos de Dio que era considerada por "B" a aluna "mais quietinha da classe" ou de Thi que era "gordinho, loirinho" e que a grande maioria das professoras da escola o achavam uma "gracinha". Além disso, parece-nos que esse parâmetro da professora também pode estar relacionado ao sistema econômico-social em que vivemos onde se espera que a escola forme pessoas preparadas para entrar no mundo do trabalho sem questionamentos ou contestações a respeito da ordem imposta. Enguita (1989, p. 164) nos aponta esta realidade: "Os alunos vêm-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho".

Outra observação comum registrada na descrição do ano escolar desses alunos foi o acompanhamento que "B" fazia de cada um, em relação à aprendizagem.

Podemos notar que ela não possuía critérios bem definidos de avaliação (vide o caso de Adr que no final do ano foi reprovado, embora ela dissesse durante todo o ano que ele provavelmente passaria). Porém, podemos inferir alguns critérios utilizados por ela para avaliar seus alunos. Percebemos dois critérios importantes: a compreensão do conhecimento trabalhado pelo aluno e o comportamento que este apresentava. Todos do grupo considerado "bom" apresentaram um bom aproveitamento das aulas, do conhecimento estudado. É só lembrarmos novamente do caso de Gis, que se destacava na classe pelas lições que fazia; várias vezes, seu caderno era mostrado como modelo à turma. Também nos reportamos à Eli, que fazia todas as tarefas rapidamente e a professora achava que ele deveria estar em uma classe mais forte, apesar dele ser, considerado por "B", um aluno levado. Dessa maneira, entendemos que o critério referente à aprendizagem do conhecimento trabalhado foi fundamental na avaliação do desempenho acadêmico do aluno, além do fator comportamento.

Voltando às características arroladas anteriormente, referentes ao comportamento dos alunos, lembramos que elas não faziam e não fazem parte dos requisitos exigidos oficialmente pela instituição escolar para se avaliar os estudantes, da mesma forma que não era e não é oficial a existência de uma "nota de comportamento" tal qual vigorava a tempos atrás nas escolas. Porém, as avaliações informais do comportamento foram consideradas por "B", ao encaminhar o processo de avaliação, conforme ela mesma afirmou: "O comportamento em classe... eu considero". A professora, ao usar critérios frágeis ou mal definidos, não-formais, para avaliar o desempenho dos alunos, pode ter privilegiado mais a avaliação informal em relação à formal.

Nesse grupo que obteve êxito escolar, um dos alunos (o Eli) não possuía as características de comportamento explicitadas anteriormente, pois era considerado muito levado por "B". Porém, mesmo assim, ele conseguiu sucesso. Este aluno era um pouco irrequieto e às vezes fazia bagunça (neste aspecto ele não se "enquadrava" no esquema almejado pela professora). Mas ele apresentava um ótimo aproveitamento e "B" parecia ter consciência dessa duplicidade: bagunceiro e muito capaz. O caso deste aluno demonstra que "B" reconhecia a importância do critério referente à compreensão do conhecimento trabalhado. Eli possuía um ótimo rendimento, estando até mesmo além dos objetivos pretendidos pela professora naquele ano. Portanto, não seria justo retê-lo por qualquer outro motivo. Apesar de Eli não se "encaixar" no quadro de referência da professora, ele apresentava um desempenho escolar muito bom, o que lhe deu sustentação para ser aprovado. E foi realmente o que ocorreu.

Estas características que compuseram o quadro descritivo de cada aluno, foram obtidas de maneira informal, a partir da convivência e dos comentários da professora, e não através dos cadernos de atividades ou das folhas mimeografadas. Ao contrário, o desempenho do aluno, em termos de aproveitamento dos conteúdos, era construído de maneira formal e concreta e obtínhamos através do acompanhamento das atividades desenvolvidas no caderno, no livro, nas folhas de exercícios mimeografadas ou das notas nos boletins.

No entanto, como já foi referido, a professora afirmava, várias vezes, desde a primeira entrevista, que o comportamento do aluno era um componente importante no processo avaliativo. Características como as descritas anteriormente (obediência, dedicação aos estudos, tranquilidade, quietude) fazem parte da descrição do desenvolvimento dos alunos que tiveram sucesso estudando com "B". Com isso, parece que "B" não conduziu de modo formal, claro e objetivo o processo de avaliação (mais uma vez queremos lembrar que não entendemos objetividade e clareza como sinônimos de neutralidade). A informalidade constituiu-se como parte integrante de tal processo. Um F ou um R no boletim significava mais do que um acompanhamento do rendimento dos alunos em relação à compreensão do conhecimento trabalhado. Significava também se o aluno dominava ou não o "capital cultural" (Bourdieu e Passeron, 1975) estabelecido nas referências de valor da professora. Ou seja, para ela era importante que o aluno fosse obediente e se mostrasse estudioso nas aulas, e que também não fosse "problemático" ou não tivesse uma família considerada "problemática" por ela ou pela escola.

O grupo dos alunos que teria chance de fracassar ao final do ano era constituído por sete crianças. Dessas, cinco foram reprovadas. Vamos primeiramente analisar o caso dos dois alunos que obtiveram sucesso escolar, isto é, foram aprovados, para depois estudarmos a situação dos cinco que foram reprovados.

O que percebemos no caso dos dois alunos (Jor e Rob) que foram aprovados é que ambos apresentaram progresso em seu rendimento nas atividades realizadas em classe. Eram crianças um pouco irrequietas em aula e que tinham tido certa dificuldade no começo do ano (com a professora "B"), mas se esforçaram e receberam assistência dos pais no decorrer do mesmo. A professora tinha contato com estes pais nas reuniões e eles conversavam muito com ela ou discutiam a respeito do aproveitamento de seus filhos. Pareciam preocupados com o desenvolvimento deles e tinham uma postura "firme" nas reuniões, isto é, debatiam assuntos, davam suas opiniões e até reclamavam da professora, se fosse necessário (foi o caso da mãe de Rob). Assim, as famílias dessas crianças se "encaixavam" no quadro de referência da professora (esta questão será

discutida mais adiante). E, além de se "encaixarem" às expectativas de "B" (pareciam possuir certa escolaridade e habilidade no discurso oral), eram pais que a pressionavam e cobravam retorno de seu trabalho como professora. É só remetermos às reclamações da mãe de Rob em uma reunião de pais, a respeito do trabalho de "B", ou das perguntas do pai de Jor em relação à sua promoção para a série seguinte, prometendo mesmo que "ia pegar no pé" de Jor.

Os cinco alunos, que foram reprovados, apresentaram algumas dificuldades específicas de aprendizagem, mas o que observamos de forma marcante na trajetória deles foi cada um ter sido rotulado, "enquadrado" pela professora por causa de alguma característica forte que ela percebia ou acreditava existir na criança: alguns foram estigmatizados como bagunceiros, outros como deficientes mentais, havendo mesmo o caso da aluna que foi rotulada como "aluna exemplar" por causa do seu comportamento ser o esperado pela professora.

Podemos citar o caso dos alunos Ron e Cri, que foram rotulados de "deficientes mentais" pela professora sem que isto fosse comprovado por qualquer exame ou diagnóstico mais científico e criterioso. A imagem de deficiente mental foi construída ao longo do ano e intuimos que serviu de escudo à professora para se proteger, no sentido dela mesma não acreditar que na própria escola poderiam ser sanadas as dificuldades de cada um deles. Observamos que estes rótulos foram utilizados como "guias" para avaliação pela professora, haja vista que foi comum durante o ano ela comentar com a pesquisadora que estes alunos eram deficientes. Alguns deles até tinham sido encaminhados para tratamento (casos de Ron e Cri) e quando apresentaram mudanças positivas, estas foram consideradas tardias, o que nos leva a concluir que a informalidade esteve muito presente em todo o processo de avaliação.

Portanto, acreditamos ter sido determinante nas reprovações das duas crianças, este julgamento de "B", pois ambas (Ron e Cri) se desenvolveram no decorrer do ano escolar e apresentaram progresso em sua caminhada individual, especialmente, tendo em vista sua história escolar de muitas reprovações. Como a professora assinalava sempre ser sua avaliação diária e, que não aplicava só prova, o fato deles terem

apresentado mudanças de postura e se dedicarem mais às atividades escolares deveria ter um desencadeamento positivo no final do ano. Mas, a professora, guiada pelas representações que formou a respeito dos dois (que eles eram deficientes mentais), não considerou tais mudanças e apenas confirmou seu julgamento, ao reprová-los, apesar de reconhecer alguns progressos ("B" reconhecia abertamente o progresso de Ron, mas o considerava tardio). Esta realidade de Cri e Ron serem considerados com "problema" pela professora, e não terem conseguido superá-la, é explicada pelo professor romeno Feuerstein, considerado (segundo a reportagem) o "maior psicopedagogo da atualidade". Este professor dirige em Israel o "Centro de Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem" onde já "transformou diversos portadores de síndrome de Down em pessoas normais e capazes", afirma em entrevista recente concedida à revista ISTO É (In Vitória, 1994, p. 06):

"Infelizmente, as escolas partem do seguinte pressuposto: ou as crianças já são inteligentes e aprendem sozinhas ou não são inteligentes. Se elas não demonstram inteligência não há nada a fazer"

Ainda com relação a estes dois alunos, pretendemos tecer algumas considerações. Embora a professora afirmasse que eles eram deficientes mentais, ela não os discriminava em aula. Ela os atendia e os tratava como qualquer outro aluno. (Neste aspecto, devemos enfatizar ser "B" uma professora que não demonstrava em sua prática pedagógica, privilegiar alguns alunos em detrimento de outros). Ela procurava tratá-los da mesma forma a todo momento, despendia basicamente o mesmo tempo no atendimento de cada aluno e raras vezes discriminava uma ou outra criança. Apenas quando montou uma fileira do reforço² dentro da dinâmica da aula é que realmente proporcionou uma diferença no tratamento das crianças. Este aspecto da prática pedagógica de "B" nos parece ser relevante, tendo em vista ela ter sido apontada na escola como uma professora não muito competente tal como suas parceiras. Entretanto,

² Esta fileira do reforço montada em aula pela professora não se refere ao mesmo grupo de reforço que nos remetemos em outros momentos, que ocorria após o horário normal das aulas. Esta era uma fileira dos alunos que já iam repetir a série, segundo "B", e foi formada próxima do final do ano e acontecia durante as aulas. Alguns alunos dessa fileira também freqüentavam o reforço após o término da aula.

a OP, numa reunião de pais da classe de "B", comentou com a pesquisadora que "B" tinha a qualidade de dar atenção a seus alunos e que, diferentemente das outras professoras, ela não discriminava seus alunos em aula. Segue o trecho com nossas anotações: "A OP disse que nas outras classes a exclusão é algo forte. Que, justamente, os alunos que precisam da escola, são excluídos. Disse que as professoras dão atenção aos que não precisam delas e deixam de lado os que precisam. E com a "B" não acontece isso". Podemos, através de nossas inferências e do comentário da OP, questionar que tipo de competência era exigido naquela escola, em que critérios era pautada.

Retornando à avaliação desenvolvida por "B", o que pode nos explicar também o fato dela não ter considerado o crescimento do rendimento deles (dos alunos considerados deficientes mentais) e os ter reprovado, além das imagens formadas que a guiaram até o final do ano, foi a enorme pressão que sofreu durante o período do ano escolar. "B" freqüentemente era comparada com as outras professoras pela Diretora, recebia interferências constantes em seu trabalho e sua posição na hierarquia do sistema da escola constituiu-se muito frágil: era uma professora substituta, com pouca experiência e não era efetiva da rede. Dessa forma, acreditamos que "B" avaliou seus alunos conforme o sistema que a escola impunha. Neste âmbito, também podemos verificar a ação da informalidade na decisão da avaliação formal, pois estes não foram fatores que se relacionavam diretamente ao processo de avaliação formal. Estes fatores faziam parte da dinâmica da organização da escola.

No caso específico de Cri, notamos também que o rótulo de deficiente permitiu à professora não entrar em conflito com ela própria, pois Cri possuía realmente muitas dificuldades e "B" sentia-se em "dificuldades" ao tentar ajudá-la. Reforça a nossa suposição o fato das explicações dadas para a classe pela professora "B" serem significativamente superficiais e a aluna Cri, considerada por ela "deficiente", ser quase "esquecida" quando solicitava alguma explicação da professora. Um dia, Cri foi à mesa de "B" dizer que não sabia fazer uma parte do exercício e a professora lhe respondeu que ela sabia sim, que ela ("B") sabia que Cri sabia. Cri, então, insistiu, dizendo que não sabia mesmo fazer e "B" argumentou que se ela (Cri) fosse preguiçosa, ela não iria melhorar.

Provavelmente, acreditar que Cri tinha "problema" facilitava-lhe o dia a dia, pois assim, não era obrigada a reconhecer que possuía falhas e ficava "perdida" para auxiliá-la. Esta situação parece-nos grave, pois consideramos ser papel do professor levar seu aluno a compreender o conhecimento trabalhado, propiciar ao educando saltos qualitativos em sua aprendizagem. Feuerstein (In Vitória, 1994, p. 06), em sua entrevista citada acima, chamou muito a atenção sobre a responsabilidade do educador ao conduzir o processo de ensino-aprendizagem:

"Em minha teoria, o mais importante é o processo de aprendizagem mediado por um educador (...) O educador é uma peça chave. Ele transmitirá os valores, as motivações e as estratégias. Ajudará a interpretar a vida. Nós, os educadores, estamos mais em jogo do que as crianças e os jovens. Se não formos capazes de ensinar, será impossível aprender (grifo nosso)"

Houve também o caso de outros dois alunos que foram considerados bagunceiros. Estes dois (Web e Adr) tiveram seu sucesso escolar barrado devido, provavelmente, à imagem que "B" formou deles, principalmente no caso de Adr.

Desde o início do ano, Web e Adr eram apontados como levados, o primeiro mais que o segundo. Logo no começo, um deles (Web) foi rejeitado e tratado como um aluno que não tinha mais jeito devido à sua atitude. A professora já dizia que era um caso perdido e o motivo era sua indisciplina. Novamente, percebemos a informalidade exercendo influência no processo avaliativo. De fato, Web não produzia muito em classe e não parecia aprender, mas o que orientava as ações da professora em relação a ele era sua crença de que ele não queria estudar e de que não tinha jeito mesmo. Podemos verificar esta conduta, conforme já relatamos, quando "B" comentou um dia com a pesquisadora: "Graças a Deus que ele (Web) não veio. Ele aprontou tanto essa semana!" ou, quando, nesse mesmo dia ela nos contou mais coisas sobre a vida de Web: que o menino, conforme lhe havia dito a inspetora de alunos, já tinha ficado em reformatório; após essa informação, "B" comentou conosco que ela não tinha conseguido dominar o Web. Com todos esses comentários sobre este aluno, percebemos que a base do

relacionamento dos dois (Web e a professora) era guiada pelo estigma de que ele era "impossível". Um exemplo também deste tipo de conduta de "B" para com ele era a grande quantidade de vezes em que Web foi expulso da classe.

Já no caso de Adr, fica ainda mais claro que a professora se sustentou em bases bastante subjetivas para decidir seu destino escolar. Esta suspeita pode ser comprovada acompanhando o desenvolvimento do ano escolar de Adr.

Até quase o final do ano, a própria professora acreditava que ele (Adr) conseguiria ser aprovado, pois ele realmente tinha apresentado um rendimento satisfatório em termos de aproveitamento do conteúdo. "B" tinha consciência de que Adr possuía condições de passar de ano. Em 18 de novembro (queremos chamar atenção aqui para a data desta conversa: bem próxima do final do ano letivo escolar) "B" comentou informalmente com a pesquisadora que o Adr era levado, mas que estava muito bem, que ele estava animado e que ia passar de ano. Ela sabia que, baseada nos dados de aprendizagem que Adr apresentava, ele poderia ser aprovado. Porém, foi o estigma de aluno mal comportado que o acompanhou durante todo o ano é que se mostrou determinante para sua reprovação. Nesta mesma conversa citada acima, "B" também comentou que foi até à casa dele (Adr) "dar uma sondada", segundo ela. "B" nos disse que ele era muito carente, que era carinhoso e carente e não se podia falar mal da mãe dele que virava uma fera. O fato de "B" ter ido à sua casa "dar uma sondada" nos indica que a informalidade também foi fundamental no processo de avaliação deste aluno. Numa outra oportunidade, em outubro, "B" comentou conosco que o Adr era de família "problemática": "O Adr é um coitado. Coitadinho. O pai e a mãe dele são 'problemáticos' ". Perguntamos à professora o que ela queria dizer com aquela frase, ao que "B" explicou que o pai dele era drogado e a mãe era muito nervosa. "B" também disse que tinha ido à casa dele (Adr) e achou o ambiente lá muito ruim e que o Adr ficava nervoso, embora fosse bonzinho, e ela tinha dó dele.

Toda essa informalidade presente no processo de avaliação não foi apenas captada pela força de seus rótulos, mas também pelos canais hierárquicos da escola, conforme acreditamos também ter acontecido com Ron e Cri. A própria Diretora

pressionava o trabalho de "B", assinalando que sua classe era a mais fraca e bagunceira da escola; havia os comentários da inspetora de aluno dizendo que só deveriam passar aqueles alunos que fossem bons; os comentários e comportamentos de suas colegas de trabalho, normalmente efetivas e com longa experiência no magistério, afirmando que não aceitavam crianças com dificuldade. Julgamos terem exercido, todos esses fatores, papel significativo na avaliação efetivada por "B".

Diversos outros fatores devem ter influenciado a trajetória escolar dos alunos, como os comentários que ouvíamos constantemente na sala dos professores e nos corredores a respeito da disciplina dos estudantes e da importância do bom comportamento, a facilidade com que chamavam as crianças de deficientes, a maneira "fácil e simples" com que encaravam a repetência dos alunos, além da forma como se referiam às famílias dos mesmos. Certo dia, em maio, durante o horário do recreio uma professora de outra série (deveria ser da 3.a série) estava lendo em voz alta, para as outras professoras, as respostas de uma prova de um aluno que tirou o conceito "Fraquíssimo". Elas riram das respostas, que consideraram absurdas. Uma das professoras (professora "D") da 1.a série (efetiva e próxima da aposentadoria) comentou que, para ela, alguns alunos tinham que fazer as séries escolares de três em três anos. A outra professora (Professora "C") da 1.a série (também efetiva) concordou: "Você falou a verdade". "D", então, começou a dar exemplos, falando que tinha uma aluna que há 6 anos estava na 1.a série e tinha 13 anos de idade, tinha outro que estava há 4 anos na 1.a. A conversa continuou entre elas, que diziam ser necessário haver remanejamento na escola, ou então, dividir as classes entre fracas e fortes. Mostraram não concordar com o fato de, naquela escola, não se fazer remanejamentos nem dividir as classes. A respeito do tema da evasão e repetência escolar, o pesquisador Ribeiro do "Laboratório Nacional de Computação Científica" realizou uma pesquisa patrocinada pela Fundação Ford sobre evasão escolar no Brasil e concedeu uma entrevista à revista VEJA (In Corrêa, 1993, p. 07) onde afirma: "...quando se pega a matrícula da 1.a série, há nela um estoque brutal de repetentes, que aparecem nas estatísticas como novos".

Todo o conjunto do cotidiano da escola reafirmava crenças e estereótipos e

dava sustentação a essas mesmas crenças cristalizadas. A escola parece possuir um ciclo vicioso em seu interior, alimentado e realimentado por ela. Essas crenças são reforçadas constantemente e quem é novo na instituição escolar recebe pressões por todos os lados para se "enquadrar" no esquema instituído. Aqui podemos lembrar da primeira entrevista que fizemos com "B" quando lhe perguntamos se achava seus alunos bagunceiros e ela respondeu que sim, completando: "Por que as minhas colegas falaram que eles são muito problemáticos". Em seguida, nesta entrevista, indagamos se as colegas (as outras professoras) conheciam os alunos, ao que "B" explicava: "Elas conhecem, elas são efetivas. Elas têm vários anos de magistério. Trabalham aqui já tem vários anos e são efetivas. Então, elas que me alertaram, né?"

Ao nos determos no caso da aluna Ale, perceberemos que seu caminho foi diferente dos demais. Embora "B" tivesse considerado durante o ano inteiro que ela tinha chances de passar de série devido, provavelmente, ao seu bom comportamento, seu aproveitamento foi muito baixo e insatisfatório, não conseguindo aprovação. Seguem alguns registros: "A Cri está tentando fazer o ditado, a Ale não está fazendo nada", "Ale está com a folha de exercícios em branco. Nem o nome dela está escrito". Neste caso, o critério de avaliação da compreensão do conhecimento trabalhado na escola parece ter sido o que determinou a reprovação. Ela realmente não conseguiu acompanhar o desenvolvimento das aulas e a professora avaliou, de fato, sua produção escolar. A pesquisadora faz esta afirmação porque Ale era o modelo de aluna bem comportada para "B". Várias vezes "B" dizia que ela era uma "menina de ouro". Ale era um exemplo de aluna disciplinada. Até próximo do final do ano, "B" dizia acreditar que Ale teria chances de passar de ano. Percebemos que ela gostaria que aquela aluna obtivesse sucesso, pois ela era um "doce" e merecia ser aprovada, mas, devido às pressões diárias que "B" sofria, e ao acompanhar seu fraco aproveitamento escolar, não aprovou a aluna. Porém, pelo que pudemos acompanhar, o julgamento que ela construiu de Ale durante o ano foi em função da informalidade. A própria professora, em uma entrevista, não conseguiu explicar como uma aluna tão bem comportada poderia ter apresentado um desempenho inferior em relação aos alunos mal comportados: "(...) Você viu a Ale, né? Ela é uma

menina de ouro, menina. E não sabe ler, não consegue ler...Às vezes, eu tenho um mal comportado que tá melhor que ela". Estes comentários da professora revelam como a informalidade direcionava suas atitudes diante do desenvolvimento de seus alunos.

Todas essas análises realizadas a respeito do desenvolvimento de cada aluno foram construídas fundamentalmente a partir da vivência do cotidiano escolar, das aulas em classe. Desse modo, acreditamos ser na sala de aula onde se processa a maior parte do trabalho pedagógico do professor, e que são nesses momentos, que percebemos estar embutidos na cabeça do professor uma série de crenças e valores que o orientam nas suas ações. Todo esse processo de avaliação, encaminhado por "B" a esses dois grupos de alunos destacados por nós (grupo considerado bom e outro considerado fraco), teve como fator importante, no momento de sua execução, o quadro de referência da professora a respeito de como um bom aluno devia se comportar.

O que podemos perceber é que no grupo dos bons alunos, as crianças eram dedicadas e correspondiam ao que se esperava delas: fazer as lições e cumprir com seus deveres. Houve uma avaliação de conteúdo formal, onde as crianças tiveram que demonstrar que apreenderam o conteúdo para serem aprovadas. Há, o caso de Eli que era um aluno conversador e considerado bagunceiro e que foi aprovado, pois ele realmente apresentou um ótimo aproveitamento, destoando, assim, do normalmente esperado. Mas, em contrapartida, há o caso do Adr, do outro grupo, que possuía condições de passar em termos de aproveitamento do conteúdo (acompanhava as atividades, seu caderno era completo e realizava as tarefas), mas que não foi aprovado. Nesse caso, parece que se tornou mais relevante o fato dele não ter conseguido se "enquadrar" nas expectativas que "B" possuía a respeito dele. Eli conseguiu passar porque era excelente aluno e se destacava como tal (lia muito bem e fazia as lições com grande rapidez), já Adr era um aluno mediano em termos de aproveitamento, bagunceiro e vivia na companhia do aluno "terror" da classe.

Tendo em vista o acompanhamento dos alunos do grupo considerado com chance de sucesso escolar, parece que o que favorecia o aluno para ser aprovado residia no fato dele apresentar as seguintes qualidades: ser aplicado, estudioso e não muito

bagunceiro, ou melhor, que preenchesse as expectativas da professora. É o que verificamos ao ver as trajetórias de Gis, Dio, Thi, Van. Mas quando acompanhamos o caso de Adr, considerado um aluno levado e muito bagunceiro que, além disso, vivia junto com Web, que era visto como um caso perdido; ou quando acompanhamos Cri e Ron (repetentes), considerados deficientes mentais por causa de suas dificuldades de aprendizagem, notamos que esses alunos não preenchiam as expectativas de alunos aplicados e estudiosos como os do grupo que obtiveram aprovação para a 2.a série. De acordo com nossas observações do cotidiano escolar vivido pelas crianças desta 1.a série, podemos dizer que o aluno que não correspondesse ao que a professora esperava de um bom comportamento já teria um caminho difícil pela frente para obter sucesso ao final do ano. O pesquisador Ribeiro (In Corrêa, 1993, p. 07) identificou este mesmo tipo de interferência do professor no resultado do desempenho do aluno: "Participou [Ribeiro] de uma pesquisa em que provou que a nota da redação [do vestibular] depende mais do humor dos professores que corrigem do que do desempenho do vestibulando".

Diante desta dura realidade, onde detectamos ser o professor quem acaba determinando os padrões de comportamento em aula, o aluno se vê obrigado a encontrar algumas opções de sobrevivência. Uma opção seria desempenhar-se extremamente bem na compreensão dos conteúdos desenvolvidos, criando, dessa forma, uma proteção à avaliação que seria feita dele, pois quando o aluno se destaca muito por sua produtividade e aproveitamento, o professor não tem como argumentar contra este. Esse é o caso de Eli. Outra opção seria ele se "enquadrar" aos parâmetros da professora, comportando-se, então, da forma esperada. São os casos de Gis, Van, Thi e Dio. Mas, se aluno optasse por continuar se comportando em aula de maneira contrária ou fora do esperado e não conseguisse garantir um ótimo desempenho no seu rendimento, prevemos, então, que se torna quase certo seu fracasso no fim do ano. Podemos ilustrar essa suspeita através dos casos de Adr, Web, Cri e Ron. E, se no ano seguinte, mesmo reprovado, o aluno persistisse em não se adequar ao sistema, a escola também persistiria em "enquadrá-lo" até que ele se submetesse ou desistisse desse embate de forças desiguais. McLaren (1991, p. 272) confirma esta realidade: "O método de rotular e

classificar os estudantes transformava-os em "produtos" estáticos... os professores não podiam trabalhar com alunos como se eles fossem pessoas em contínuas mudanças".

"B", em uma das entrevistas, reconheceu em sua fala, sutilmente, que existia um pré-julgamento a respeito dos alunos e que, quando estes não correspondiam às expectativas dos professores, eram reprovados. Ela disse: "...esses bagunceiros, geralmente são os repetentes. Então, eu acho que os repetentes, assim com problema, devia ter uma classe separado" . Também, nesta fala, a professora, mais uma vez, demonstrou que considerava o comportamento do aluno como um componente importante ao se realizar a avaliação.

Um outro aspecto importante observado no cotidiano da classe, de acordo com o já mencionado, foi a influência da Diretora na prática pedagógica de "B". Houve a presença constante da Diretora no andamento dos trabalhos desenvolvidos pela professora. Ela interferia muito em suas decisões, tanto de forma direta quanto de forma indireta (vide o item "A Diretora"). Lembramos que a pesquisadora acredita que muito da interferência da Diretora pode ter sido por ela ter se sentido desconfortável com a presença da câmera em sua escola. Mas, de qualquer modo, sua interferência na prática pedagógica de "B" exerceu influência também no encaminhamento da avaliação do alunos.

Influências indiretas ocorreram durante o ano inteiro. Nos encontros informais que a pesquisadora teve com "B", foram constantes os comentários a respeito de atitudes da Diretora a fim de lhe mostrar que as outras professoras eram melhores do que ela. Também era comum "B" contar algumas conversas que tivera com a Diretora, onde aquela dizia que se ela quisesse sair da escola, as portas da escola estavam abertas ou que sua classe era muito bagunceira. Em um dos bimestres, quando "B" estava "fechando" as notas finais de seus alunos, a Diretora não permitiu que ela desse o conceito **B** para alguns alunos. Segundo ela, a Diretora tinha-lhe dito que a classe de outra professora da 1ª série era muito melhor que a dela e, desse modo, a nota máxima de seus alunos deveria ser **R**, pois, se fosse **B**, como "B" intencionava dar, a outra turma deveria receber **E**, argumentou a Diretora. Enfim, ela pressionava de todas as formas

possíveis. Algumas vezes "B" entrava na classe já bem nervosa e a maioria das vezes era devido a situações desagradáveis ocorridas com a Diretora.

Influências diretas também ocorreram quando a Diretora pediu para as outras professoras avaliarem os alunos de "B"; quando ela decidiu aplicar uma outra prova para esses alunos porque tinha ficado insatisfeita com as avaliações realizadas por "B"; quando ela, a Diretora, resolveu deixar todos os alunos desta classe em recuperação ou quando ela mesma presidiu a última reunião de pais, deixando a professora em segundo plano. Estas atitudes, provavelmente, influenciaram de uma forma direta o processo de avaliação encaminhado por "B", pois ela que deveria decidir quais os alunos que ficariam em recuperação. O fato da Diretora fazer com que as outras professoras avaliassem os alunos de "B" demonstra qual o julgamento que ela fazia a respeito do processo ensino-aprendizagem nesta classe e com esta professora. Além disso, a pesquisadora não soube se as outras professoras também tiveram seus alunos avaliados por suas parceiras. Provavelmente, se isto tivesse ocorrido, "B" comentaria conosco.

Essas atitudes da Diretora, provavelmente, exerceram pressão na postura de "B" e devem ter influenciado, no sentido negativo, o julgamento e expectativa que ela possuía a respeito de seus alunos. Estas determinações da Diretora podem ter abalado o trabalho e o relacionamento de "B" com sua turma. Se ela já fosse rígida na maneira de avaliar os alunos, provavelmente ela teria se tornado mais rígida ainda, uma vez que toda a escola tinha tomado conhecimento de que os seus alunos ficaram de recuperação por ordem da Diretora.

Além das interferências da Diretora no processo avaliativo desses alunos, essa classe, desde o início do ano letivo, sofreu um pré-julgamento negativo a respeito de seu possível desempenho durante o ano escolar. Desde os primeiros contatos da pesquisadora com a professora "A", ela já emitia alguns julgamentos sobre sua turma: "Nunca peguei crianças assim. Tá [a classe] bem crua. Isso é coisa de pré". Na primeira entrevista com "A" ela referiu-se à classe desta maneira: "Eu tô sentindo como umas crianças ainda bastante imaturas, a maior parte deles não tem pré-escola...". Certa vez, em aula, "A" disse para à classe: "Pessoal, aqui tá parecendo uma classe de criança

maluca. Não parece de gente inteligente. Vocês preferem ser chamados de crianças malucas ou inteligentes?". Perguntamos: o que se passará na cabeça desses alunos ao ouvir esse tipo de comentário de sua própria professora, logo no início do ano letivo, época em que eles deverão começar a aprender a ler e escrever?

Quando a professora "B" assumiu a classe, em sua primeira entrevista, afirmou sobre sua turma: "Olha, eu, sinceramente, tô achando uma classe muito desinteressada...". Na primeira reunião de pais que realizou, disse para eles: "...Uma boa parte das crianças não respeita a gente, elas são muito levadas...Acho que talvez o problema seja o bairro, que é famoso pelos problemas... Eles [os alunos] não fazem silêncio, como é que eles vão aprender assim?". Desse modo, logo no início do ano, a classe já havia recebido uma série de pré-julgamentos e expectativas prematuras, já formadas pelas suas professoras a respeito do seu futuro desempenho. Essas expectativas criadas para um começo de trabalho provavelmente influenciaram a relação da professora com seus alunos e, conseqüentemente a avaliação encaminhada por ela. Villarroel (1989), em seu Memorial para Qualificação intitulado "A Profecia auto-realizadora: um estudo da influência da expectativa do professor no desempenho do aluno", afirma que o professor acaba realizando sua profecia a respeito de sua classe, confirmando durante o ano todas as expectativas construídas sobre seus alunos.

Todos esses acontecimentos descritos, sobre o cotidiano desta classe focalizada, ocorridos durante o ano, ajudaram a formar crenças e expectativas sobre como essas crianças desempenhariam suas atividades escolares.

Podemos perceber como as crenças formadas a respeito dos alunos pela professora influenciaram no dia a dia das aulas e no destino escolar dos mesmos com os acontecimentos ocorridos a partir de setembro. Na entrevista do dia 29 de setembro, a pesquisadora perguntou à professora quais eram as crianças que faziam parte do grupo de reforço formado na classe e que acontecia após o término do horário normal de saída da aula. Ela citou o nome de sete crianças. **Esses mesmos sete alunos foram reprovados no final do ano** (no grupo desses sete alunos não estava incluído o aluno Web, pois ele não participava do grupo de reforço porque "ele não tem solução, não tem

força de vontade. Não adianta eu [a professora "B"] me esforçar mais. Ele vai atrapalhar a aula" segundo "B"). Percebemos, portanto, que esse grupo de reforço havia sofrido anteriormente uma pré-seleção por parte da professora. Nessa mesma entrevista, a professora disse que os alunos do grupo de reforço não tinham condições de passar de ano, e teceu comentários sobre o trabalho paralelo que estava desenvolvendo com eles, finalizando: "Eu acho que eu tô dando um reforço para o ano que vem". Devemos observar que esta entrevista foi realizada no fim do terceiro bimestre e que havia ainda todo o quarto bimestre para ser trabalhado. A professora parecia não mais acreditar nesse grupo de alunos e, talvez, por esse motivo, ela os tenha separado em um grupo à parte.

Houve uma época (no final de outubro) em que a professora formou na classe (durante as horas de aula) uma fileira só dos alunos "atrasados". Dava atividades diferentes para eles porque, caso contrário, "eles não conseguem acompanhar a aula, pois eles não entendem", conforme ela disse à pesquisadora. Agindo desta forma, questionamos se essas crianças realmente conseguiriam reagir e atingir o "nível" dos colegas. Esta atitude da professora, ao tratá-los de modo diferenciado e dar atividades ao "nível" deles, estaria ajudando os alunos progredir ou apenas materializando suas idéias e crenças (da professora) a respeito deles? A pesquisadora acredita que essas atitudes da professora com o grupo de alunos com dificuldades só acentuou a diferença já existente entre eles e os demais e reforçou o estigma dos que estavam no grupo (já foi detectado que uma das características do grupo de alunos selecionado pela pesquisadora que teriam poucas chances de sucesso escolar era que quase todos possuíam algum estigma ou tinham sido rotulados como portadores de alguma deficiência).

Um outro exemplo de como a maneira de agir da professora pode ter contribuído para o fracasso do aluno é o caso do Web. Logo no início, "B" o descartou do grupo de reforço argumentando que ele só iria atrapalhar mais ainda os outros, de acordo com a transcrição no parágrafo acima. Web foi expulso da classe em diversas situações e em outras vezes, ela o segurava fortemente pelo braço e o forçava a voltar para sua carteira, ou mesmo gritava fortemente com ele. Toda essa forma de tratar o

Web evidencia o julgamento que "B" possuía a respeito dele, isto é, que Web era mal educado e não entenderia outra linguagem senão a de repressão e castigos. A professora até tentou utilizar outras estratégias para "ganhar" Web, mas não persistiu nas suas tentativas. Assim, parece-nos que a crença de que ele era moleque de rua e "problemático" era mais forte e determinante no relacionamento de "B" com ele. Ela comentou informalmente com a pesquisadora em novembro: "O Web é menino de rua. É difícil lidar com ele. Ele não faz nada em classe... Ele já foi em reformatório, já foi internado". Além disso, percebemos que quem convivesse muito com o Web era também prejudicado e visto com "maus olhos" por ela. Em outubro, a professora comentou com a pesquisadora que, quando o Web vinha à escola, o Adr mudava, ficava muito nervoso, e acrescentou, rindo, que o Web trazia "espírito mau" ou algo parecido para a classe e que infernizava todo mundo. Até a inspetora, ao falar de Web, comentou: "...tadinho. Só a misericórdia de Deus para salvá-lo".

Notamos, portanto, que a forma como a professora "enxergava" este aluno influenciava sua maneira de agir com ele. É só lembrarmos da infinidade de castigos que "B" deu ao Web e Adr ou as vezes em que os dois foram expulsos da aula, e também compararmos com as atitudes que tomava quando Gis reclamava de alguma coisa a respeito de sua aula. A tolerância que "B" tinha com as reclamações de Gis era bem maior que a tolerância que ela possuía em relação às traquinices que Web e Adr poderiam fazer. As expectativas que possuía a respeito de Web estavam sempre latentes em suas ações. Era principalmente com ele e com Adr que ela tomava atitudes drásticas, como expulsar da aula, agarrar pelo braço ou dar gritos histéricos sem muita espera. Com os outros alunos ela também gritava de vez em quando, mas não com a mesma intensidade e indignação. Provavelmente ela os tratava (Web e Adr) como considerava que deveriam ser tratados: como "meninos de rua".

Acreditamos também que não era apenas a professora "B" que, sozinha, construiu essas imagens dos alunos. Todo o ambiente da escola reforçava e alimentava as crenças formadas. Ela ia para a sala dos professores e ouvia as professoras EFETIVAS também reclamando dos alunos indisciplinados e valorizando os "bonzinhos", via o

guarda apartando as brigas e controlando as crianças, a inspetora dando bronca a todo momento, etc. A escola inteira favorecia à "B" acreditar na sua forma de agir com os alunos.

Situações ocorridas em classe com outros alunos (Cri e Mon), além de Web e Adr, também demonstravam outras crenças que "B" possuía a respeito desses outros alunos e que tais crenças faziam-na agir daquele modo. Certa vez, ela disse para Cri: "...trabalhe ou então fica em casa!...A Cri é preguiçosa. Ela não faz porque não quer. Ela sabe sim...". Em uma outra ocasião "B" estava comentando que Mon, provavelmente iria repetir de ano devido ao excesso de faltas. A pesquisadora, então, lhe perguntou qual o motivo destas faltas; "B" respondeu que era "por preguiça". Tanto com relação à Cri como à Mon, "B" alegou que suas dificuldades eram relacionadas à preguiça das duas. Essas situações também evidenciavam julgamentos embutidos na percepção do aluno pela professora, e que direcionavam suas atitudes para com cada um deles. Através de que meios "B" poderia afirmar que Mon faltava às aulas por causa de sua preguiça ou que Cri não fazia a lição por que não queria? Essas atitudes tendiam a provocar reações por parte dos alunos, que respondiam da mesma forma como eram tratados. "B" achava Mon e Cri preguiçosas para estudar e o que ocorreu com as duas? Foram reprovadas. Outro exemplo aconteceu com Web. Se o caso de sua indisciplina fosse realmente resolvido através de castigos, ele já deveria ter mudado de atitude em sala, o que não ocorreu, muito pelo contrário, tais castigos só pioraram as coisas. Quanto mais castigos levava, mais reagia ou "aprontava" novamente. Portanto, mais uma vez, as expectativas de "B" iam circunscrevendo em classe um grupo de alunos que iria dar certo e um grupo que não iria.

Era comum a professora colocar explicitamente a culpa no aluno quando não conseguia fazê-lo progredir. Na reunião de pais de agosto disse para a mãe de Rob: "Compara com os outros. Como os outros estão mais adiantados que ele (Rob)? **O problema é ele** (grifo nosso). O problema tá um pouco nele". Nesses momentos, percebemos que a professora se exime de sua responsabilidade e transfere a responsabilidade do processo de aprendizagem apenas para o aluno. Quando a mãe de

Adr foi à escola reclamar de um castigo que "B" lhe tinha dado, a professora se defendeu dizendo ser Adr muito bagunceiro e a classe inteira bagunceira também. Em determinado momento, ela disse: "Eu não tenho espaço para colocar todo mundo de castigo". Ao fazer esse tipo de afirmação, a professora parece-nos estar admitindo que não conseguia fazê-los estudar em classe e que uma das soluções seria colocá-los todos de castigo, esquecendo-se da função de uma professora, que é construir com seus alunos um ambiente de estudo e não travar uma batalha. De novo, "B" transfere a responsabilidade aos seus alunos pela bagunça instaurada em sala, deixando transparecer o julgamento que faz deles: "crianças levadas necessitam de castigos para se comportarem corretamente". Estes exemplos também revelam que sua postura com a turma foi de repressão e que eles deviam ser punidos por suas atitudes. Dessa forma, quando avaliava formalmente seus alunos, tais julgamentos provavelmente estavam presentes, uma vez que "B" afirmou, várias vezes, que o comportamento de seus alunos era considerado na avaliação.

Outra interferência constante na prática de "B" era a existência na escola de um poder hierárquico forte, determinando algumas regras no funcionamento da mesma. Em conversas informais entre pesquisadora e professora, era bastante comum ela se referir às colegas de trabalho efetivas da escola, como exigentes com as classes e bravas quando recebiam alunos com muita dificuldade. Quando discutíamos o caso de Ron (que havia progredido muito apesar de ainda apresentar algumas dificuldades), se ele iria para a 2ª série, "B" comentou que naquela escola as professoras de 2ª série eram efetivas e ficavam muito bravas quando chegava para elas algum aluno muito fraco. Ao se comentar o caso de Cri (semelhante ao caso de Ron), "B" disse que ela não seria promovida porque as outras professoras iriam ficar bravas com ela, "B". Esse tipo de comentário sobre suas colegas foi feito durante o ano inteiro, e principalmente no final do ano, eles passaram a ser mais freqüentes, quando ela precisava definir a situação de sua turma. Ao acompanhar esta classe, a pesquisadora notou como essa realidade contribuiu na elaboração da decisão pela professora em relação ao destino escolar de cada aluno. A própria professora percebia o jogo de forças que ocorria, pois, após ter

informado à mãe de Adr sobre sua reprovação, comentou com a pesquisadora: "A palavra final foi minha, mas foi tanta pressão que eu ia ser crucificada. A inspetora até me avisou". Perrenoud (1984, p. 174) confirma esse "quadro":

"Por tanto, la enseñanza y la evaluación se orientarán, en la práctica, menos respecto al *currículum* (grifo do autor) formal que a las *expectativas supuestas en los maestros de los cursos siguientes* (grifo do autor). Esas expectativas, sin ser ajenas a las cabeceras de los capítulos del *currículum* (grifo do autor) formal, introducen prioridades a veces inesperadas, en función de las exigencias cotidianas del trabajo escolar".

Apesar de "B" freqüentemente ter reclamado das interferências da Diretora em seu trabalho, de ter sido criticada por ela durante o ano, e de ter sofrido pressões de todos os lados, comentou que gostava da escola e que, pelo fato da Diretora ser muito rígida, a escola se tornava boa. Numa entrevista em que se discutiu as concepções de ensino, escola, etc, "B" afirmou que preferia escolas mais rígidas. Segue o trecho da entrevista:

- " - E qual é o tipo de escola que você mais gosta?
- Olha, sinceramente, eu prefiro a mais rígida.
- É?
- Eu acho que ajuda muito a gente.
- Sei. Você prefere a mais rígida?
- Eu prefiro. Apesar de tudo, né? (risos)(grifo nosso)"

Durante o ano letivo, freqüentemente, a professora ficava nervosa e chateada com as broncas da Diretora e com os vários problemas que apareciam. No início, ela se considerava uma professora muito fraca. Percebíamos que sua auto-estima como profissional era baixa. Em maio, quase completando um mês que "B" estava com a classe, ela, informalmente disse à pesquisadora que seus alunos precisavam de uma professora muito boa. Se "B" disse isso, provavelmente, é porque ela não acreditava ser boa o suficiente para a classe e que outra professora, talvez mais preparada, fosse melhor. Conforme o tempo ia passando e "B" ia percebendo os progressos de vários alunos, começou a fazer comentários sobre a melhora de sua atuação como professora:

"Eu nunca tinha pego 1ª série e vou deixar essa classe, satisfeita. Você viu como eu era no começo do ano?". Mas, mesmo observando que sua classe havia apresentado progressos, sua auto-estima parecia ainda ser muito afetada devido, provavelmente, às diversas pressões da escola. Assim, pois em novembro "B" procurou a pesquisadora e lhe perguntou: "De verdade, o que você acha da minha classe?".

Apesar de "B" ter passado o ano inteiro reclamando das atitudes da Diretora, em novembro ela comentou com a pesquisadora que a mesma, apesar de dar bronca, era muito boa e a ajudava. Esse comentário da professora vai ao encontro da concepção de "B" sobre escola: "as melhores são as mais rígidas". Na quarta entrevista, perguntamos à "B": "...o que você acha da organização da escola?" ao que ela nos respondeu: "Aqui é muito bom". Em seguida lhe devolvemos a resposta com outra pergunta: "Você acha? Por quê?" e "B" nos explicou: "Essa escola é muito boa. Porque a diretora é muito rígida, ela é exigente. Eu acho que 'tá funcionando. Ela está conseguindo alguma coisa".

Porém, pelo que pudemos observar na escola, avaliar o comportamento das crianças, atualmente, só é possível através de observações informais da professora, que vão sendo coletadas no decorrer do ano. Não são usadas provas de comportamento, questionários ou alguma cobrança mais formalizada. Não há uma nota específica para o comportamento na caderneta, como já existiu em outras épocas. A avaliação que é feita do comportamento está embutida na nota de aprendizagem do aluno. E o aluno não é informado dessa avaliação, apesar de perceber que ele sofre tal julgamento e que recebe rotulações por parte do grupo docente.

Nas entrevistas e nas conversas informais, "B" sempre demonstrou que a avaliação que desenvolvia com seus alunos incluía também a maneira deles atuarem durante as aulas, isto é, o comportamento dos mesmos.

Ao considerarmos a realidade observada, notamos que a prática pedagógica da professora não pareceu se sustentar numa dinâmica formal, objetiva e bem definida, com critérios bem estabelecidos para a prática de avaliação. Nessa prática também fundamentavam-se princípios informais (implícitos) que não estavam devidamente especificados e claros a todos os professores e ficava a cargo de cada um julgar o que

considerava importante no processo avaliativo. Com isso, a avaliação pode estar sendo utilizada como um instrumento de controle. A professora exigia comportamentos referentes a seu "habitus cultural" (Bourdieu e Passeron, 1975) e acabava fazendo uma seleção de alunos baseada na capacidade de cada um de assimilar o "capital cultural" (idem) desejado por ela e pela escola. É o caso de Web, Adr, Cri e Ron que não conseguiram durante o ano letivo apresentar os comportamentos e atitudes que "B" considerava adequados. Web e Adr eram muito bagunceiros e "problemáticos". Ron e Cri possuíam muita dificuldade para a aprendizagem e apresentavam lentidão na aula, sendo considerados "portadores de deficiência mental". Aliado a essa situação, suas respectivas famílias, sem exceção, eram consideradas "problemáticas". Esses quatro alunos, e suas respectivas famílias, não apresentaram um "habitus cultural" esperado pela professora e não conseguiram assimilá-lo durante o ano e, portanto, foram reprovados.

Em função de todo esse estudo, foi possível percebermos algumas condutas de "B", em relação aos seus alunos, que seriam previsíveis com os alunos da próxima classe que ela assumisse:

- aquele aluno obediente, dedicado, estudioso e com bom aproveitamento escolar, conseguiria aprovação.

- aquele aluno desobediente, bagunceiro, mas que fosse dedicado e apresentasse um bom aproveitamento e que tivesse pais presentes na escola e participativos nas reuniões, seria aprovado.

- aquele aluno desobediente, bagunceiro e que ficasse entre "más companhias" e apresentasse um aproveitamento mediano, seria reprovado.

- aquele que possuísse dificuldades de aprendizagem, fosse bagunceiro e desobediente, seria reprovado, sendo considerado como um "caso perdido" no decorrer do ano.

- aquele aluno que possuísse muitas dificuldades, vários anos de reprovação e fosse obediente e dedicado seria considerado deficiente mental, sendo reprovado.

Esse esquema traçado acima tenta evidenciar como a formalidade e a informalidade do processo de ensino caminham juntas no decorrer da avaliação do

desenvolvimento do aluno. Esses esquemas explicativos que a pesquisadora traçou só puderam ser construídos a partir do acompanhamento constante das aulas na escola.

A subjetividade pareceu ser tão grande na dinâmica da aula que até os alunos bons podiam ficar agitados e conversar em aula que a professora não parecia se importar muito. Os bons não incomodavam muito a professora quando conversavam. Os que incomodavam bastante eram os já rotulados e marcados. Mesmo em situações em que alguns alunos bons reclamavam da prática da professora ou a desafiavam (vide o caso da Gis quando dá bronca em "B" dizendo que não iria usar o caderno velho dela e queria o novo, pois sua mãe tinha dado dois cadernos para a escola), ela recebia as reclamações de forma fácil, sem indignação. Também temos outro exemplo de Gis que reclamava de alguns exercícios serem muito repetitivos ou reclamava quando "B" apagava a lousa. Gis tinha espaço para ser "reclamona". Percebemos que ela possuía uma certa autonomia de conduta na classe, provavelmente devido à sua adequação de comportamento e ao seu bom aproveitamento escolar.

Apesar de termos verificado muitas variáveis no processo de avaliação que eram informais e que não possuíam regras gerais a serem seguidas para que fossem efetuadas de maneira uniforme pelo grupo de professores, **a prática da avaliação aparentava ser formal**, pois possuía uma série de instrumentos que comprovavam a objetividade e formalidade de seu processo. Existiam as provas bimestrais, os exercícios recolhidos, as leituras realizadas e uma série de comprovantes para revelar o real desenvolvimento do aluno (em Anexo encontram-se algumas folhas de exercícios utilizadas durante as aulas). E, sob este aspecto, torna-se difícil alguém perceber que, juntamente com essas avaliações formais que ocorreram, a prática da professora e sua interação com seus alunos era pautada por uma série de pressupostos construídos por via informal e não perceptíveis aos outros (e até a ela mesma). Neste sentido, até "B" parecia perceber, às vezes, alguns indícios dessa realidade, quando não conseguia explicar como alguns alunos que eram bagunceiros apresentavam um bom aproveitamento, ou quando reconheceu, que normalmente, os alunos bagunceiros eram os mesmos alunos repetentes. Mas, ao mesmo tempo em que "B" percebeu algumas contradições, ela não parecia se

conscientizar delas ou não refletia sobre sua prática. Ela continuava a agir de forma a manter e reproduzir a prática pedagógica a que estava acostumada. Ela não problematizava essa questão. Além disso, possuía uma explicação satisfatória, legitimada pelas regras da escola, a respeito do motivo de reprovação dos alunos. Na última entrevista, ela explicava: "É porque eles não conseguem ler. Por causa disso, se não souber ler a sílaba simples, pelo menos, e escrever alguma coisa, eu não posso passar. É ordem da direção mesmo". Dessa forma, "B" possuía uma justificativa para a reprovação do aluno, sustentada no programa escolar e na organização da escola, mas na construção dessa justificativa, no desenrolar das atividades cotidianas não estavam registrados os pré-julgamentos de cada criança que ela foi formando, não estavam incluídos os alunos estigmatizados de deficientes ou bagunceiros que foram considerados casos perdidos ou impossíveis. Enfim, essas nuances importantes do cotidiano ficavam fora do conhecimento público dos atores envolvidos no processo, apesar de terem influenciado fortemente o trabalho pedagógico da professora com sua classe.

Com todas essas variáveis que notamos poder ter interferido de forma, muitas vezes, sutil, na prática de avaliação de "B", podemos concluir que *a informalidade passa despercebida, sendo, ao mesmo tempo, um fator marcante na construção da formalidade instituída.*

"B" comentou, em uma das entrevistas ou conversas informais, com a pesquisadora o quanto deveria ser ruim para um aluno ser reprovado. Revelou, assim, perceber que as repetidas reprovações para uma mesma criança a prejudicavam e, que muitas vezes, a escola agia de forma a prejudicar o aluno e não a ajudá-lo a superar suas dificuldades. Na última entrevista, ela comentou a respeito da repetência dos alunos: "Olha, para aqueles que têm mais de 10 anos eu acho uma lástima, viu? Eu acho uma lástima porque quanto mais a gente "segura" é pior. Eu acho que é pior"; e continua mais adiante, falando sobre o significado da repetência para o aluno: "Muito mal pra eles, né? Porque eles ficam muito traumatizados". Mas, mesmo reconhecendo essas questões, "B" continuou a agir da mesma forma e a "interpretar" seus alunos. Ela justificava sua atitude de aceitação dessa realidade, transferindo a responsabilidade às suas colegas, na forte

pressão que exerceram em seu trabalho durante o ano. Ela afirmou sobre este fato: "...Eu não posso é passar! [aprovar os alunos] Porque se eu passar, eu vou ser crucificada, né? Pelas colegas... Pelas colegas, porque elas chegam no ano que vem, elas vão cobrar isso daí. Elas não vão nem aceitar nas suas salas [nas salas delas]. Se não souber, pelo menos, ler e escrever". Sobre as relações de poder que perpassam a escola e interferem no trabalho pedagógico do professor e inclusive na sua prática de avaliação, Villas Boas (1993, p. 43-44) explicita: "...a avaliação do aluno não é feita somente na sala de aula, nem apenas pelo professor regente da turma, mas realiza-se no âmbito da escola (grifo do autor). As relações de poder em sala de aula articulam-se com as relações de poder no interior da escola".

Em dezembro, "B" comentou com a pesquisadora que a Diretora quis reprovar o Sil porque ele não tinha capricho e "não gostava de escrever", embora conseguisse ler. Perguntamos: A finalidade de uma 1.ª série é fazer com que o aluno leia e escreva ou que ele aprenda a ter capricho com seus materiais? Acreditamos que o capricho pode ser um item a se desenvolver com os alunos, assim como o cuidado com seus materiais. Porém, se o aluno já aprendeu a ler e ainda não tem capricho com suas coisas em aula, deve ele ser reprovado por causa disso? E como se pode afirmar que ele não gostava de escrever? Isto nos mostra, mais uma vez que, a informalidade e subjetividade estavam presentes no processo de avaliação focalizado, pois avaliar capricho de alguém depende muito do referencial do que a professora ou a Diretora consideravam como capricho. Neste mesmo dia, "B" voltou a comentar que a Diretora realmente não quis aprovar o Sil devido à sua falta de capricho. Em seguida, a professora assinalou que se dependesse dela, promoveria a Mon e o Sil. Neste caso, notamos, de novo, a interferência direta da Diretora no processo avaliativo e comprovamos também a informalidade deste, pois quem deveria ser o responsável pela decisão da aprovação ou não dos alunos seria a professora da classe, que viveu com eles o processo de ensino-aprendizagem e não a Diretora. Toda essa informalidade detectada nesse processo de condução das decisões a respeito de algumas reprovações pode ter sido favorecida devido a uma conjunção de fatores que não devemos ignorar: inicialmente esta turma de

alunos tinha como professora uma pessoa efetiva da rede e com reconhecimento na escola de que trabalhava dentro da linha construtivista; foi substituída por uma professora substituta mal classificada e com pouca experiência, sendo que, além disso, já havia uma pesquisadora desenvolvendo um estudo nesta classe; e, por último, a Diretora era uma pessoa muito autoritária ao conduzir os trabalhos da escola.

O comentário da professora: "Como é que pode? A Mon não sabe ler muito, mas tem caderno caprichado e o Sil sabe ler, mas tem um caderno sem capricho", revelou um critério que ela considerava importante no desenvolvimento de um aluno: o capricho (algo bastante subjetivo para se julgar), ou ainda, nos mostra a fragilidade dos critérios que "B" seguia. Se "B" mostrou-se admirada em ver um aluno que não sabia ler e possuir capricho (segundo seus referenciais do que significa algo caprichado) e um aluno que já tinha aprendido a ler, embora não fosse caprichoso com suas coisas, podemos inferir que, para a professora, "saber ler" e "saber ter capricho" estavam em pé de igualdade como objetivos de série. E ela mostrava, ao mesmo tempo, não compreender como alguém conseguiu atingir um objetivo da aprendizagem sem ter aprendido o outro. Percebemos que a professora estava vinculando a aprendizagem de conteúdo com a boa aparência dos materiais utilizados para auxiliarem tal aprendizagem, como se o "cuidado" com a aparência trouxesse benefícios cognitivos ao aluno. Ou seja, estava igualando em importância a aprendizagem da leitura com a aprendizagem de ser caprichoso. Sem dúvida alguma, consideramos ser importante que o aluno aprenda a ter algumas posturas mínimas como organização, responsabilidades com as tarefas, que devem lhe favorecer a aprendizagem em sala de aula e que estas devem ser avaliadas. Mas acreditamos que o capricho é algo muito relativo para se tomar como parâmetro numa avaliação.

Ao enfocarmos essa realidade que a pesquisadora apreendeu da escola, onde atitudes e comportamentos dos alunos passam a ser partes integrantes do processo de educação da instituição escolar, atingindo situações em que algumas crianças rotuladas de "deficientes mentais" ou de "moleques de rua" são rejeitadas, Patto (1991, p. 345-346) comenta:

"No plano das idéias, a vida na escola encontra-se imersa na cotidianidade, contrariando a própria definição de seus objetivos, segundo a qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas. Juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizados em preconceitos e estereótipos orientam as práticas e processos que nela se dão".

Lembre-mo-nos também que os preconceitos e estereótipos dados aos alunos da escola se estendiam às suas respectivas famílias. Algumas famílias eram consideradas "problemáticas", outras eram consideradas esforçadas e participativas. Web era considerado "moleque de rua", pois era cuidado pela irmã e não tinha pais em casa para cuidarem dele. Adr também tinha uma família "problemática", segundo a professora. Já, a Cri era cuidada por uma "avó analfabeta". Todas essas informações relativas aos familiares desses alunos ganhavam uma conotação negativa, pois eles não estavam inseridos em famílias com os perfis desejados pelas professoras. Patto (1991, p. 265) também confirma essa realidade: "As características da mãe ou da família também parecem decisivas no processo de avaliação de um aluno e na decisão sobre sua aprovação". Na classe observada, os alunos que tinham pais participantes de sua vida escolar e que exerciam certa pressão no desempenho pedagógico das professoras cobrando delas um bom trabalho (casos de Jor, Gis, Rob), eram tratados de modo diferenciado. Quando alguns pais ajudavam seus filhos em casa, a professora comentava que eles apresentavam melhora. É o caso de Rob e Jor, que apresentavam dificuldades no início do ano, mas tiveram pais que participavam das reuniões e eram presentes na escola. Esta atitude desses pais era considerada pela professora como algo positivo. Perrenoud (1984, p. 170-171) comenta sobre este fato:

"Las *reacciones de los padres* (grifo do autor) desempeñan también un papel importante en las vivencias de la mayor parte de los docentes, bien como fantasmas o como resultado de experiencias auténticas.... Por regla general, pocos maestros son indiferentes a su *reputación* (grifo do autor) entre los padres del barrio, aunque no vivan en él ni estén integrados en la comunidad local".

Quando a pesquisadora, quase no final do ano, conversou com alguns alunos informalmente, fora dos momentos da aula, questionando-os a respeito de sua aprovação na 1ª série, todos responderam da mesma forma que Eli: "Não sei. A tia não falou ainda". Salientamos o caso de All, que respondeu que havia sido aprovado, pois a tia tinha lhe contado. Essas respostas dos alunos indicam como o processo avaliativo realmente é controlado pelo professor, sendo centralizado em suas mãos e legitimado pelos próprios alunos, que não tem outra saída senão esta, haja vista a dura realidade de controle em que já vivem na sala de aula. Quando a pesquisadora tentava perguntar qual era a opinião do aluno sobre ele mesmo, em função de seu desempenho escolar, não conseguíamos uma resposta do aluno: normalmente ele transferia a responsabilidade da resposta à professora ou "fugia" da pergunta, provavelmente achando que eles não possuíam autoridade para emitir este tipo de opinião, tendo em vista sua realidade em sala de aula não permitir que eles exercessem opiniões próprias. Como Lean de Sousa (1991, p.85) afirma: "Os alunos não se colocam de forma participativa no processo, eles são o objeto da avaliação (grifo nosso). Delegavam toda a autoridade e decisão de julgamento ao professor, que de fato era onde o poder se centralizava dentro da sala de aula". Em vista desta realidade, percebemos que torna-se mais "fácil" o professor usar os critérios que considerar relevantes para avaliar seus alunos, pois todo o processo avaliativo está delegado a sua pessoa, não havendo qualquer participação dos avaliados. Assim, fica difícil exercer alguma forma de controle e acompanhamento do processo avaliativo por parte dos avaliados, pois cabe ao professor (e, no caso, a Diretora também) decidir a respeito do destino escolar de cada aluno.

A escola é uma instituição oficial do Estado e, portanto, regida por muitas normas. Como qualquer outra instituição, ela possui uma série de "leis" a cumprir e é organizada em vários níveis hierárquicos. Na escola observada, percebemos que a estrutura hierárquica que funcionava em seu cotidiano se constituía pela Diretora (que parecia exercer o poder máximo), em seguida pela vice-diretora, havendo uma OP (Orientadora Pedagógica), as professoras e uma inspetora de alunos. Dentro do grupo

das professoras detectamos que havia uma escala hierárquica muito forte e rígida em decorrência do tempo de serviço que estavam na escola e se eram efetivas ou não.

Tendo em vista essa hierarquização de poder no grupo de professoras, foi possível notarmos o quanto a professora "B" estava "à rabeira" deste grupo, tendo pouquíssimo respaldo para suas ações na escola e sendo "forçada" a seguir um ritmo de trabalho imposto pela escola, além de ter um modelo de aluno que era o esperado pelas professoras efetivas.

"B" tinha pouco espaço de voz no grupo. Seu trabalho foi comparado pela Diretora com o das outras professoras durante o ano inteiro, de acordo com o que pudemos vivenciar naquele ano. Dessa forma, "B" desenvolveu uma prática pedagógica com seus alunos muito cerceada e vigiada, o que dificultava que ela impusesse um ritmo próprio de trabalho e uma marca sua.

Todas essas relações de dominação vividas dentro da escola estão "escoltadas" por regulamentações devidamente instituídas em seu cotidiano. O cargo de direção e vice-direção são garantidos pela rede e devem ser ocupados por alguém. As professoras devem ter o auxílio de uma OP (Orientadora Pedagógica) que tem o seu papel a cumprir segundo as normas estabelecidas. E assim existem vários cargos que devem ser ocupados conforme regimentos estabelecidos e que ocupam um determinado lugar na escala hierárquica de poder da rede de ensino.

Ao mesmo tempo em que relações hierárquicas são vividas na escola, outros mecanismos de dominação são camuflados pelas próprias normas da mesma, principalmente no que se referem às regras do ensino e do programa escolar. Um pequeno exemplo desse fato, foram as aulas de religião que ocorriam na classe observada. Como se sabe, a aula de religião é facultativa nas escolas públicas, e na escola focalizada, havia esse tipo de aula e era ministrada por uma professora específica. Em setembro, gravamos um episódio onde a tal professora, à frente da classe, contou a história de Moisés aos alunos, mostrando-lhes figuras. Depois da história, comentou com as crianças: "Quando nós temos um problema, um problema que não conseguimos resolver, sabe o que nós temos que fazer? Nós temos que falar com Deus... Se vocês

fazem alguma coisa errada... se vocês acham que estão com uma nota muito baixa, que vão repetir de ano, não conseguem entender a lição, vocês tem que lembrar que um dia, aqui nesta classe, na classe de cima [na sala adaptada], vocês levantaram a mão e aceitaram Jesus. E Jesus foi morar no coração de vocês. E quando a gente tem um problema, a gente tem que falar com Jesus que mora no nosso coração e ele dá um tempo de resolver o problema... Moisés não resolveu o problema, mas ele foi pro seu quarto, se ajoelhou para falar com Deus... Nós temos que esperar o tempo de Deus, tá? Muitas vezes a gente quer hoje, mas Deus só vai dar amanhã..."

Neste pequeno trecho da aula, assinalamos que a professora abordou com as crianças uma realidade cotidiana: a reprovação e as dificuldades enfrentadas na escola. E o enfoque utilizado pela professora foi o da aceitação e conformidade com os fatos ocorridos, aconselhando os alunos a rezar e a "esperar o tempo de Deus". Podemos observar que o conselho de "esperar o tempo de Deus" que ela deu para as crianças pode ser estendido não só à realidade da escola, mas também em relação à realidade da vida daquelas crianças.

Continuando com o raciocínio desenvolvido anteriormente, a escola possui mecanismos que tentam camuflar sua realidade contraditória. Através de vários meios, ela consegue legitimar as relações de dominação e os acontecimentos do seu dia a dia. Esta aula de religião pode ser um exemplo de um dos mecanismos existentes em seu interior que tentam esconder sua "dura" realidade. Na aula transcrita, a professora conversa com seus alunos, trabalhando com eles a atitude de aceitação da realidade seletiva da escola, utilizando-se da história de Moisés, que estava inserida no programa das aulas de religião. Cury (1989, p. 58) também aponta para esta questão: "No caso da educação escolar, a linguagem oficial, mesmo admitindo problemas de ordem econômica interferindo no desempenho do aluno, fará uso de expressões que neguem a existência da contradição".

A própria rotina das aulas, sua incansável repetição de ano a ano, deve ajudar a perpetuar um modelo de escola que não favorece mudanças em termos de práticas pedagógicas e em termos de organização de seu trabalho como instituição. Com

isso, os vícios vão se arraigando e criando raízes cada vez mais fortes, dificultando o surgimento de novas visões de ensino, principalmente quando percebemos a grande influência das professoras efetivas na dinâmica da vida escolar e vimos o quanto elas "impõem" a forma de dar aulas e o tipo de aluno que elas consideram o ideal. As aulas vão se cristalizando numa seqüência infinita onde se passa a acreditar que existe apenas um determinado modelo de aluno a que se quer formar ou aquela única forma de ensinar. Patto (1991, p. 233) também observou esta realidade:

"A professora cumpre com sua obrigação realizando diariamente um ritual, sempre o mesmo, destituído de vida e de significado que a mortifica: obediente, mas descrente, coloca sílabas na lousa, passa mecanicamente entre as carteiras, constata sempre os mesmos erros que aponta com maior ou menor irritação, para começar tudo de novo no dia seguinte, no mês seguinte, no semestre seguinte. Os dias são todos iguais..."

E foi neste "esquema" de aulas que os alunos desta 1ª série travaram seu primeiro (ou repetido) contato com a aprendizagem do conhecimento e com a instituição escolar. Desta forma, a vivência escolar destas crianças também passa a ser uma repetição, não acrescentando quase nada em termos de apreensão do mundo em que vivem. Cada aluno, então, reage a esse sistema de uma forma: uns se conformando, alguns se rebelando, outros se alienando em outros mundos, etc. E, através da avaliação, a escola vai selecionando os alunos que respondem ao seu modelo, que "esperam o tempo de Deus", como disse a professora de religião.

Com este estudo, percebemos como a prática de avaliação camufla as contradições da prática pedagógica da professora, justamente por ela se realizar informal e formalmente (simultaneamente), possibilitando que os modelos de alunos (da professora) se tornem verdadeiros guias de suas ações, selecionando os alunos que respondem às suas expectativas e favorecendo o fracasso daqueles que teimam em agir conforme seu "habitus cultural", recusando-se adequar às determinações do sistema. Nesta dinâmica onde vai se delineando a seleção dos alunos na classe observada é que notamos a parceria da escola com o sistema capitalista de organização da sociedade, em

que faz parte da sua lógica selecionar os indivíduos que se adequaram ao que é exigido para o mercado de trabalho: obediência e dedicação. E aos que ainda não se renderam ao sistema, resta-lhes a chance de, no ano seguinte, resignarem-se ao que lhes impõe a escola e serem aprovados para cursar a série seguinte ou serem eliminados do sistema após repetidas retenções.

Finalizando, gostaríamos também de ressaltar sobre mais uma importância da escola. Ela, depois da família, é uma das primeiras instâncias onde o “homem particular” (Heller, 1991) vive em grupo, sendo o local onde se deveria propiciar o processo de mediação da realidade vivida de cada um. Mas, da forma como a escola observada está constituída, a tarefa de permitir a seus alunos um ambiente propício a um primeiro processo de decodificação e apropriação da vida de seus envolvidos, torna-se muito difícil de se realizar. O cotidiano escolar, apesar de propiciar a reunião diária de uma quantidade grande de pessoas que poderiam ter um projeto comum de ação, parece estar pré-determinado, numa repetição sem fim, onde se busca modelar comportamentos e atitudes. Heller (1991, p. 69-70) afirma a importância do grupo para o “homem particular”:

“...en la formación de la vida cotidiana del particular, el grupo es el factor primario en la medida en que el particular “se apropia” de la sociedad en éste... El grupo (grifo do autor), factor primario en la apropiación (grifo do autor) de la vida cotidiana, no tiene ningún primado en la elaboración de las normas y de los usos (grifo do autor); interviene únicamente aquí como mediador (grifo do autor). Y si éste no cumple adecuadamente esta función mediadora significa que el particular, a pesar de haberse apropiado de las normas y de los usos del grupo, no estará en condiciones de regular su propia vida cotidiana”.

Assim como Heller (1991) enfatiza a questão da importância do papel da mediação realizado e vivido em grupo, o professor Reuerstein (In Vitória, 1994, p. 07) também chama atenção sobre este aspecto:

"...Não posso comparar pessoas, elas não são padronizadas, mas o indivíduo tem dois pontos de desenvolvimento. O primeiro é o desenvolvimento biológico, um conjunto de células que se interagem. Esse indivíduo cresce e se desenvolve como pessoa. Outro ponto é a interação desse indivíduo com o meio ambiente. Se um menino vive sozinho, sem influência, não vai aprender nada... A humanidade só existe porque houve um processo de mediação ao longo da sua história"

Cury (1989, p. 60) se refere à importância que a educação escolar possui no desenvolvimento do homem e reconhece que, a educação hoje, está organizada de forma a desmobilizar os estudantes provenientes das camadas desfavorecidas economicamente da população, eliminando aqueles que não incorporam o "capital cultural" imposto por ela ou dificultando-lhes a ascensão no ensino. Ele escreve: "... a função da educação sob a hegemonia burguesa não muda substancialmente. Ela quer a estabilização do sistema capitalista através da desarticulação operária".

Tendo em vista o que foi observado durante o ano de 93 nesta escola, a prática da avaliação pareceu estar realmente dificultando a permanência dos alunos que não assimilaram os modelos, principalmente os de comportamento, impostos pela instituição escolar. E o que parece favorecer esta realidade tem sido a existência de uma avaliação informal que não é explícita, mas que influi diretamente no sistema de avaliação formal adotado.

4- E COMO FICA A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO?

Como uma das conclusões deste estudo, evidenciamos a existência de uma avaliação informal perpassando toda a avaliação formal, via imagens, expectativas e modelos de alunos esperados pelo professor e que servem de guias nas suas ações pedagógicas de forma inconsciente e consciente. Esta realidade parece ser grave, uma vez que ela possibilita que muitas pessoas não consigam acompanhar a escola ou outras tantas sejam expulsas dela, constituindo-se assim, o fracasso escolar existente em nosso sistema de ensino. Isto é, sobreviver no sistema escolar não se mostra uma tarefa fácil.

Mesmo observando que a avaliação tem papel relevante na seleção dos alunos, constituindo-se como um dos fatores que contribui para que alguns alunos consigam sucesso e outros sejam rotulados e estigmatizados no cotidiano da escola, não queremos que fique marcado neste trabalho que a avaliação deve ser vista apenas como uma prática ruim, perversa, genuinamente vinculada a um esquema de demarcar derrotas e vitórias. Não pretendemos transmitir essa idéia, apesar de termos notado o quanto ela atua no sentido de confirmar expectativas e imagens pré-concebidas de determinados alunos.

Acreditamos, também, que se deva recuperar a prática da avaliação à luz de um projeto histórico, comprometido com uma sociedade calcada em relações sociais mais justas e entre iguais. Na escola poderia se tentar mudanças no sentido de envolver **de fato** os professores e os alunos (que hoje apenas são objeto) na discussão das práticas pedagógicas, principalmente nas de avaliação. O que vivemos na escola observada foi uma "hipertrofia" do poder da direção e da hierarquia de professores onde a professora "B" não tinha muitos horizontes para tentar alcançar ou "respirar". "B" tinha um espaço muito restrito para atuar e, mesmo assim, esse espaço era devidamente demarcado pela escola:

"Impossibilitados de terem o controle do processo e do produto do seu próprio trabalho, os professores tornam-se dependentes da instituição em que trabalham. Além da submissão hierárquica na distribuição de tarefas no interior da organização escolar, não participam do processo de produção do saber. Dependem de seus superiores hierárquicos para o planejamento do trabalho pedagógico" (Santos, 1992, *apud* Villas Boas, 1993, p. 66-67)

Mostra-nos urgente mudar a dinâmica de participação e de decisões da escola para que os professores e, conseqüentemente, os alunos se engajem em discussões para mudanças. Acreditamos ser vital uma revisão na organização da escola para que as decisões não sejam tão centralizadas somente na direção da instituição e para que as aulas não sejam realizadas em função da "professora efetiva" do ano seguinte. A participação na vida da escola precisa efetivar-se não apenas via alunos, mas também via professores (independente de seu grau na hierarquia). Este compromisso é que deve iluminar nossas ações concretas. Pistrak (1981, p.30) nos indica um começo:

"É claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta, mas se se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador"

Mais uma vez enfatizamos que se mostra fundamental conseguirmos mudanças nas práticas pedagógicas da escola de hoje. Com este estudo, foi possível observarmos o quanto a avaliação pode influir na discriminação e estigmatização de alunos no cotidiano escolar. Pudemos sentir como Web, Cri, Adr, Ron (todos alunos já repetentes e que repetiram novamente a 1.ª série ao final de 93) foram rotulados pela professora, pelas outras professoras, pela inspetora, pela OP e pela direção da escola. Não deve ser fácil viver cinco dias da semana durante quatro horas seguidas num mesmo local, sendo considerado alguém à margem, sem capacidade de acompanhar uma classe de alunos "normais". E a avaliação era a prática que permeava e tornava factível esse processo. Era através dela que se confirmavam os diagnósticos de "alunos perdidos,

difíceis, deficientes". Este "quadro" da escola nos parece grave, principalmente quando pensamos na perspectiva desses alunos. Ribeiro (In Corrêa, 1993, p. 08/09) chama atenção para o sério problema das sucessivas reprovações do aluno e também discute a questão da rotulação da família do aluno, estendendo-se o rótulo da criança para sua casa:

"A repetência destrói a auto-estima do aluno... Discriminado, o repetente vai sendo empurrado para turmas que não recebem nenhum esforço do professor. (...) O que há é uma espantosa persistência. A escola enxota a criança e a família insiste em educá-la. Um dos resultados mais importantes ao arrumar essas contas [referência a números relacionados à porcentagem de sua pesquisa] é acabar com a imagem de uma população brasileira indolente, refratária à escola. Ela é obstinada. Faz tudo para dar escola aos filhos. (...) Nisso o povo brasileiro está muito à frente da elite. O pobre faz o possível para pôr e manter o filho na escola"

Uma vez que nossa realidade se encontra calcada numa sociedade capitalista, regida por relações sociais desiguais que, muitas vezes são antagônicas e que a avaliação que defendemos em sua integridade não é possível de ser realizada hoje tendo em vista estes limites, devemos tentar mudá-la na medida em que encontramos espaço para atuar. Devemos procurar agir de todas as formas possíveis para superar esta prática de avaliação, tentando modificá-la no sentido de recuperar suas outras funções já existentes que foram pouco a pouco apagadas em função da supervalorização da função da classificação e categorização dos alunos. Um início de ação nesta direção, além de se discutir e analisar a avaliação em voga nas escolas, pode ser o de se tentar levar a fundo as discussões desta prática em todos os âmbitos além de cada escola: congressos, encontros, publicações, cursos de extensão, dentro da própria rede, na sua cadeia hierárquica. Devemos procurar divulgar esta discussão para que ela seja percebida como uma questão necessariamente importante. Podemos identificar um movimento positivo neste sentido com a publicação A Construção do projeto de ensino e a avaliação (1990) da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação - Secretaria do Estado de São

Paulo) que propõe uma reflexão sobre a construção de um projeto pedagógico na escola de 1.o grau, tendo como destaque a questão da avaliação da aprendizagem. Na parte em que se discute "A escola de 1.o grau e a avaliação" constam textos de Luckesi, Mediano, Lüdke e Sousa analisando esta prática e propondo algumas mudanças nesta perspectiva.

Acreditamos que se deva recuperar a função formativa da avaliação, que sinaliza para o aluno e professor se seus caminhos estão sendo adequados e suficientes a fim de se garantir a aprendizagem significativa do conhecimento estudado. O próprio registro da avaliação em forma de exercícios, provas e trabalhos de pesquisa se mostram interessantes quando sua finalidade é traçar um acompanhamento da aprendizagem. Consideramos que a própria prova em si pode ser um ótimo momento de aprendizagem, pois nela exige-se que o aluno se concentre e consiga sintetizar os conceitos, estabelecer relações, além da análise do que foi apreendido. Por este lado, o uso da prova pode ser positivo, mas, se ela existir prioritariamente para classificar os alunos, fazer comparações, espelhos de classe, curva normal de aproveitamento, ela estará servindo a outros interesses (que estão vinculados à maneira como está organizada a sociedade) e não estará preocupada com o verdadeiro sentido da aprendizagem - de sempre possibilitar ao aluno ou a qualquer pessoa uma compreensão cada vez mais ampla e profunda da realidade em que vive. Pois, qualquer pessoa sempre pode se desenvolver mais e a avaliação pode ser uma sinalizadora eficiente para auxiliar no seu progresso. Neste caminho, a avaliação possibilitaria os "feedback" necessários para se partir para novos desafios. O professor Feurstein (In Vitória, 1994, p. 07) em sua entrevista à revista ISTO É chega perto da questão da avaliação em alguns momentos quando diz não ser favorável a testes de inteligência ou quando fala que as pessoas estão em constante desenvolvimento, não importando a idade:

"A inteligência não é um objeto. É um poder. Não se mede. Temos de avaliá-la com uma visão dinâmica. Do contrário seria como medir o comprimento de uma mesa, que nunca deixará de ter a mesma metragem. (...) Você nunca pode dizer: essa criança está 100%. Todo o tempo as pessoas são capazes de se superar".

Neste estudo também pode ter ficado marcado o fato de a avaliação informal ter sido abordada como algo negativo e percebemos que ela se assemelha, muitas vezes, à avaliação contínua, que tem sido muito defendida ultimamente como uma alternativa interessante à prática de avaliação. Porém Enguita (1989, p. 206) já adverte: "...a avaliação contínua é o controle permanente". O que se torna importante é a transparência nos critérios de avaliação, é a sua finalidade de estar centrada no progresso do aluno e na sinalização do trabalho do professor. E além disso, que o aluno esteja ciente e envolvido no processo de ensino e aprendizagem a que está vivenciando, pois o que vimos foi uma realidade onde o aluno está "por fora" da participação das decisões da escola, sejam elas quais forem. O que pudemos vivenciar foi uma realidade onde o aluno tem sido alocado à margem do trabalho pedagógico recebendo apenas o papel de executor das tarefas desenvolvidas pela professora e, além disso, deve assimilar formas de se comportar em sala de aula que estejam dentro do parâmetro esperado pela mesma. Enfim, o aluno passou a ser um indivíduo que deve se alienar na realidade da escola para conseguir obter o êxito da aprovação no final do ano. Só se adequando à escola é que ele conseguirá assegurar a continuação no sistema serial do ensino existente. E a prática pedagógica que tem contribuído para a realização desse fenômeno, segundo as nossas observações e análises, é a avaliação. A alienação que o aluno acaba sendo forçado a viver na escola pode ser descrita por Marx (1974, p. 28):

"A alienação aparece tanto no fato de que meu (grifo do autor) meio de vida é de outro (grifo do autor), que meu (grifo do autor) desejo é a posse inacessível de outro (grifo do autor), como no fato de que cada coisa é outra (grifo do autor) que ela mesma, que minha atividade é outra coisa (grifo do autor), e que, finalmente (e isto é válido também para o capitalista), domina em geral o poder desumano"

É importante frisarmos também que, ao tentarmos modificar a prática de avaliação, não devemos nos esquecer de que está articulada com um projeto pedagógico de ensino, como nos lembra Luckesi (1990). Assim, não podemos acreditar que bastando

mudar a prática da avaliação chegaremos a estes objetivos defendidos, como o de se recuperar suas outras funções em benefício dos alunos e do professor. Ela deve ser estudada e modificada tendo em vista um projeto de educação. A prática da avaliação esbarra nas outras práticas pedagógicas também. Tentar modificá-la de forma isolada não nos parece ser o caminho adequado para se conseguir interferir no fenômeno do fracasso escolar no sentido de amenizá-lo, uma vez que ficou evidente que a avaliação está impregnada da realidade do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas organizadas pela escola. As professoras efetivas da escola não iriam facilmente deixar de impor um modelo de aluno apenas porque alguns itens da avaliação sofreriam modificações. Mudar a prática da avaliação implica mudá-la dentro de um contexto mais amplo onde se articulam outras práticas e outros componentes que se fazem presentes no dia a dia de uma escola.

Como atualmente vivemos sob o sistema capitalista e isto é fato, temos que, dentro das possibilidades que se delineiam, interferir, criar outras, para avançarmos e atingirmos uma prática de avaliação cada vez mais séria e comprometida com o desenvolvimento do aluno, como sinalizadora e estimuladora do "ato de conhecer". A escola deve recuperar a função de mediadora da realidade, de conseguir, através da convivência em grupo, que os alunos e professores compreendam melhor, primeiro, a própria escola e, quem sabe, possam estabelecer outras relações e compreender a dinâmica de sua própria vida. Acreditamos ser esse um saudável começo, a fim de que possamos vislumbrar novos horizontes para a realidade escolar de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. (1975). La Escuela Capitalista. México: Siglo Veintiuno.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. (1975). A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRITO, M. R. F. (1984). Uma Análise Fenomenológica da Avaliação. Tese de Doutorado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC).
- CORRÊA, M. S. (1993). "A Mentira da Evasão", entrevista com o pesquisador Sérgio Costa Ribeiro in VEJA, (28/07/1993). pp. 7-9.
- CUNHA, L.A. (1985). Educação e Desenvolvimento Social no Brasil (8.a ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CURY, C. R. J. (1989). Educação e Contradição (4.a ed.) São Paulo: Cortez.
- De SORDI, M. R. L. (1993). Repensando a Prática de Avaliação no Ensino de Enfermagem. Tese de Doutorado, Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP.
- DEPRESBITERIS, L. (1991). "Avaliação da Aprendizagem - revendo conceitos e posições" in Avaliação do Rendimento Escolar (org. por SOUSA, C. P.), Campinas: Papirus.

- ENGUITA, M. F. (1989). A Face Oculta da Escola. Trad. por Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ESTEBAN, M. T. (1992). "Repensando o Fracasso Escolar" in Cadernos CEDES. (28): 75-86, Campinas: Papirus.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. (1989). Pesquisa Participante. (2.a ed.) São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- FOUCAULT, M. (1993). Vigiar e Punir - História da Violência nas Prisões. Trad. por Lígia M. Pondé Vassallo. (10.a ed.) Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. (1984). Sobre Educação (Diálogos) (3.a ed.) Volume I. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, L. C. (1990). A Escola Como Objeto de Estudo: explorações metodológicas na pesquisa dos processos de avaliação do ensino. Trabalho encaminhado à Comissão Permanente de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa - Biênio 90-92. UNICAMP, Campinas S. P..
- _____ (1991) "A Dialética da Eliminação no Processo Seletivo". in Educação e Sociedade (39): 265-285, Campinas: Papirus.
- HELLER, A. (1991). Sociologia de la Vida Cotidiana. Barcelona: Península.
- LEAN de SOUSA, S. Z. (1986). Avaliação da Aprendizagem na Escola de Primeiro Grau - Legislação, Teoria e Prática. Dissertação de Mestrado - PUC-SP, São Paulo.

- _____ (1991). "A Prática Avaliativa na Escola de 1.o Grau" in Avaliação do Rendimento Escolar (org. por SOUSA, C. P.), Campinas: Papirus.
- LEITE, S. A. S. (1988). Alfabetização e Fracasso Escolar. São Paulo: Edicon.
- LIMA, A. O. (1994). Avaliação Escolar - Julgamento ou Construção?. Petrópolis: Vozes.
- LUCKESI, C.C. (1978). "Avaliação Educacional: Pressupostos Conceituais" in Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, ABT, (24): 5-8.
- _____ (1990). "Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?" in A Construção do Projeto de Ensino e a Avaliação. FDE (Fundação Para o Desenvolvimento da Educação - São Paulo): 71-80.
- LÚDKE, M. e MEDIANO, Z. (coords.) (1992) Avaliação na Escola de 1.o grau: uma análise sociológica. Campinas, SP: Papirus.
- MARX, K. (1974). "Manuscritos Econômico-Filosóficos" Trad. por José Carlos Bruni. in Os Pensadores - Volume XXXV (1.a ed.). São Paulo: Abril Cultural.
- McLAREN, P. (1992). Rituais Na Escola - em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação (trad. por Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio). Petrópolis: Vozes.

- MEC - Comissão de Assessoramento Ministerial de Alto Nível, Ministério da Educação (1991). Documento - "Educação: Um País Indigente" in Estudos em Avaliação Educacional (3), Fundação Carlos Chagas, São Paulo 5-9.
- PATTO, M.H.S. (1991). A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz.
- PERRENOUD, P. (1984). La Construcción del Exito y del Fracasso Escolar. Trad. por Pablo Manzano. Madrid: Morata S.A..
- PISTRAK (1981). Fundamentos da Escola do Trabalho. Trad. por Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense.
- SOARES, M. (1991). Linguagem e Escola - Uma Perspectiva Social. (8.a ed.) São Paulo: Ática.
- SOBIERAJSKI, M. S. (1992) Explorando a Prática da Avaliação em uma 5.a série do 1.o Grau. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP: Faculdade de Educação - UNICAMP.
- SOUSA, C.P. (org.) (1991). Avaliação do Rendimento Escolar. Campinas: Papyrus.
- STIGGINS, R.J. e BRIDGEFORD, N.J. (1985). "A Ecologia da Avaliação em Sala de Aula" (trad. por Luiz Carlos de Freitas -sem revisão) in Journal of Education Measurement, 22 (4): 271-286.
- VILLARROEL, N.C.S. (1989). A Profecia auto-realizadora: um estudo da influência da expectativa do professor no desempenho do aluno. Memorial para Qualificação, Campinas, S. P: Faculdade de Educação - UNICAMP.

- VILLAS BOAS, B. M. F. (1993). As Práticas Avaliativas e a Organização do Trabalho Pedagógico. Tese de Doutorado, Campinas, S. P: Faculdade de Educação - UNICAMP.
- VITÓRIA, G. (1994). "Inteligência se Aprende", entrevista com o professor Reuven Feurstein in ISTO É, n. 1297, (10/08/1994), pp. 5-7.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). Pensamento e Linguagem. Trad. por Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO

Tarefa de dia 21 de maio de 1993
Desenhe de acordo com a palavra:

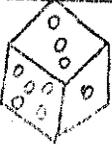
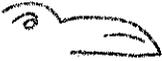
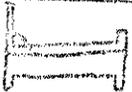
bola	vaca	cavalo
mala	cabide	velo
cama	boca	dedo

Leia e copie:

A bola é do bebê.

O cavalo e a vaca estão na fazenda.

Tarefa dada no dia 25 de maio de 1993
Escreva de acordo com os desenhos

Lição de casa dada no dia 25 de maio de 1993

Junte os pedacinhos e forme palavras

ca	la	do	va
bo	bi	co	io
ma	de		

Escreva o nome de 5 amigos da classe:

Desenhe objetos começados com:

A	B	C	D

Tarefa de dia 10 de setembro de 1993

O gato e o cachorro

Era uma vez um cachorro e um gato. Eles eram amigos.

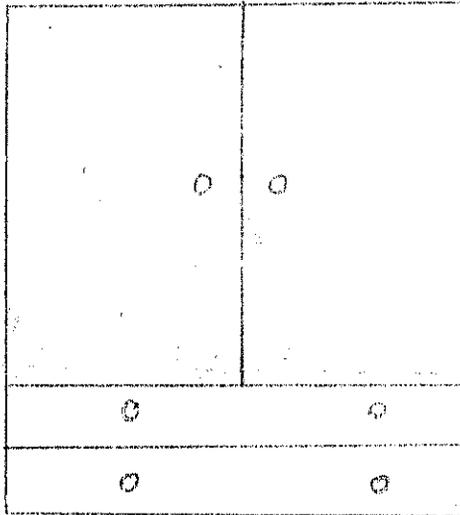
Um dia, eles foram na cidade de bicicleta para comprar ração e quase foram atropelados.

Desenhe a história

Tarefa de dia 10 de setembro de 1993

Nome: _____

1- O que está dentro do armário?



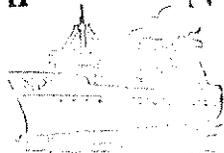
2- Quais são os brinquedos que mais gosta?

Tarefa do dia 28 de setembro de 1993

Escreva 3 ~~palavras~~ *trazer* de cada letra

R S

s sapo s

n N

n navio n

a A

a avião a

r R

r rato r

1. Escreva numerais de 0 à 50:

2. Escreva numerais de 0 à 30 de 5 em 5:

3. Faça a representação numérica olhando as desenhos:

	
<p>_____</p>	<p>_____</p>

5. Quantas rodas tem 2 carros. Desenhe e responda:

6. Quantas orelhas tem 3 crianças. Desenhe e responda:

7. Resolva:

4	5	2	3	7	2	1	6
+5	+3	+1	+4	+1	+3	+2	+1
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
					02	3	02

Tarefa de dia 20 de outubro de 1993

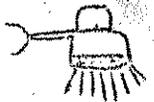
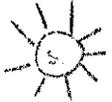
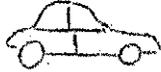
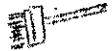
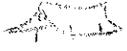
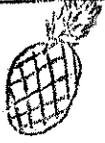
Lista

Escreva as palavras que você desenhou. Escrita e nome sob o desenho.

	DIZ	
	QUE	
	ARCADE	
	COTÃO	
	OLHO	
	LATA	
	AVIÃO	
	XILE	
	PEIXE	
	CAVALE	
	DOCE	
	MILHO	
	JACARÉ	
	LANELA	
	BOI	
	TEIÃO	
	PANELA	
	AVIÃO	
	ÁRVORE	
	BOLINHA	
	LINHA	
	COCA	

Prova dada aos alunos no dia 18 de novembro de 1993

Prova dada aos alunos no dia 18 de novembro de 1993

				
				
				
				
				
				
				
				
			8	10
18				

Alunos:

Notas:

Tarefa de dia 18 de
novembro de 1993

1 - Meu nome é _____

2 - Eu tenho _____ anos.

3 - Moro na cidade de _____

4 - Estudo na escola _____

5 - Eu tenho _____ irmãos.

6 - Na minha casa moram _____

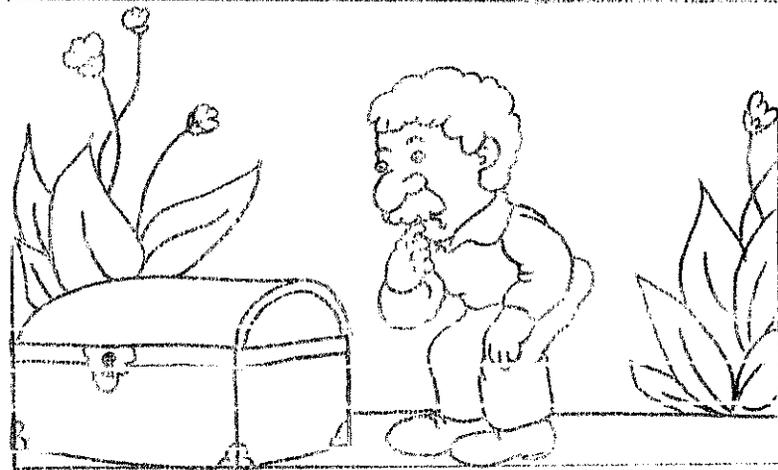
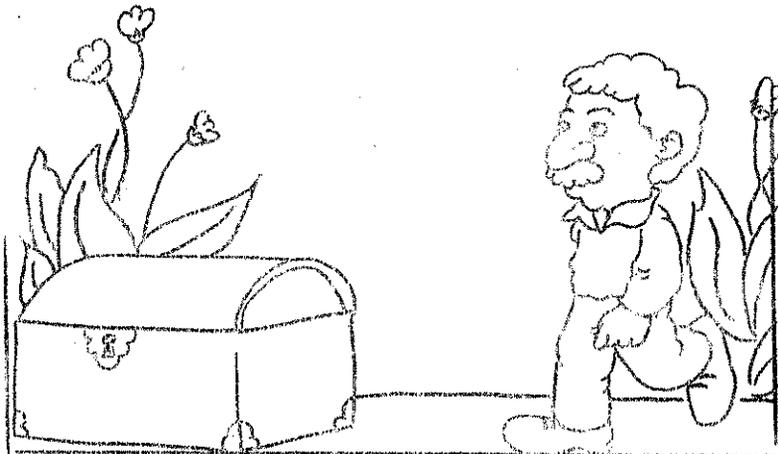
_____ pessoas.

Tarefa dada pela professora "A" no dia 12 de março de 1993

TRABALHO DE REDAÇÃO 2

O HOMEM CURIOSO

LÁ VEM VINDO UM CURIOSO. O QUE SERÁ QUE VAI
ACHAR? UM TESOURO? OU COISAS DE ARREPIAR?



NOME: _____