

Maria Stela Sobierajski

EXPLORANDO A PRÁTICA DA
AVALIAÇÃO EM UMA
5ª SÉRIE DO 1º GRAU

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1992

DISSERTAÇÃO apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de
MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de
Concentração: Administração e
Supervisão Educacional à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob
a orientação do Prof.Dr. Luiz Carlos *de*
Freitas.

COMISSÃO JULGADORA :

Albuquerque
James G. Maker

A G R A D E C I M E N T O S

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta etapa da minha formação profissional. Não posso mencionar todos, mas os que dela participaram sintam-se lembrados:

. os meus amigos com quem dividi momentos e com os quais sempre pude contar;

. os professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, com quem muito aprendi;

. minha família;

. o Colégio de Aplicação, principalmente aqueles professores que possibilitaram meu afastamento;

. as secretárias da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Agradeço especialmente:

. ao Prof. Luiz Carlos, pela orientação sempre presente e principalmente pelo respeito à independência intelectual do orientando. Agradeço por tudo que aprendi;

. ao Heleno, pelo companheirismo e pela datilografia da dissertação;

. à Regina, pelo apoio permanente na execução do trabalho;

. à Saletinha, pela disposição em assumir meu trabalho no Colégio de Aplicação da UFSC, possibilitando meu afastamento;

. à UFSC, UNICAMP e CAPES, pelas condições materiais que possibilitaram a realização do trabalho;

. à Escola pesquisada, principalmente os professores e alunos da 5a.série.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada em uma 5a. série do 1º grau da escola pública. O objetivo foi descrever o processo da avaliação da aprendizagem no interior da sala de aula e analisá-lo. Para tanto, estivemos durante um ano letivo na sala de aula, observando diariamente a prática avaliativa dos professores. Além das observações, fizemos entrevistas com professores, alunos e com a direção da escola.

Compreendemos a avaliação como uma das categorias do processo ensino-aprendizagem e a analisamos, no bojo da prática pedagógica dos professores, a partir da metodologia adotada e dos objetivos de cada professor. Interpretamos a prática avaliativa através de um enfoque sociológico, conforme Ludke(1987) e Broadfoot(1979) nos mostram em seus trabalhos. Tais autoras explicitam relações entre a avaliação e a sociedade, e mostram que o processo de avaliação é permeado pelos valores que aquela sociedade impõe e adota.

Para alcançarmos nosso objetivo, respondemos a três questões. A primeira: "como a avaliação acontece no fluxo do desenvolvimento da atividade educacional, proposto pelos professores em sala de aula?"; a segunda questão: "que relações mantém a avaliação que ocorre na sala de aula com a instituição como um todo?"; e a última questão: "como os professores e alunos entendem a avaliação e que lugar ocupam nesse processo?".

A avaliação, nessa escola, cumpria uma função seletiva e modeladora de comportamentos. Fica evidente que o processo avaliativo é um poderoso instrumento de controle de "qualidade" em qualquer instituição capitalista, influenciado pela "expectativa subjetiva" e pela "imagem" que o professor tem de seus alunos.

I N D I C E

1. INTRODUÇÃO	01
2. REFERENCIAL TEORICO E PROBLEMATICA	07
3. METODOLOGIA	27
4. RESULTADOS	48
4.1. A Prática da Avaliação Observada:visão geral	
4.1.1. A Prova	62
4.1.2. O Conteúdo	65
4.1.3. Comportamento Disciplinar, Responsabilidade e Participação.	66
4.1.4. A Nota	70
4.1.5. A Recuperação	72
4.1.6. O Conselho de Classe	74
4.2. O Pensamento do Professor sobre sua Prática de Avaliação.	81
4.2.1. Determinantes da Avaliação: Pressupostos que antecedem a escolha da Prática Avalia- tiva	81
4.2.2. Como ele avalia: o que considera relevante para avaliar	93
4.2.3. Resultados da Avaliação	103
5. CONCLUSAO	108
5.1. Como a avaliação acontece no fluxo do desen- volvimento da atividade educacional, propos- to pelos professores em sala de aula ?	108
5.2. Que relações mantém a avaliação que ocorre na sala de aula com a instituição como um todo ?	131
5.3. Como os professores e alunos entendem a ava- liação e que lugar ocupam nesse processo ? .	142
5.4. Finalizando	150
6. REFERENCIAS	158
7. BIBLIOGRAFIA	161
ANEXOS	164

1. INTRODUÇÃO

Nossas preocupações com a avaliação tiveram início no decorrer de nossa prática em uma escola de 1º e 2º graus. Como supervisora, tínhamos a função de acompanhar e orientar as atividades pedagógicas dos professores e, entre elas, incluía-se a avaliação.

Começamos a observar um grande número de reprovações e analisar nosso sistema de avaliação. Criou-se um grupo de trabalho, no qual participaram professores representantes de cada área, a supervisora educacional e um professor da Faculdade de Educação. Esse grupo pretendia estudar o sistema de avaliação do colégio e propor modificações gerais.

A medida que realizávamos nosso trabalho na escola, percebíamos que as modificações que estávamos provocando eram apenas técnicas e que, na realidade, faltava uma discussão mais aprofundada acerca de uma filosofia de educação. Uma discussão dos objetivos da própria escola, seu papel e a quais interesses estava servindo.

Foram dois anos de trabalho, até que o grupo se dissolveu. Percebemos que o próprio grupo estava crescendo e avançando mas, quando passávamos para as reuniões gerais com todos os professores, o trabalho tornava-se muito difícil e até quase impossível, pois os mesmos não haviam participado de todo o processo pelo qual o grupo já havia passado.

Por esse motivo, desfez-se o grupo, com a percepção de que modificações e estudos dessa ordem devem ser feitos na escola, com a participação constante de todos.

Mas a preocupação com o sistema de avaliação permaneceu, pois ele é uma realidade e possui um grande papel na seletividade do ensino.

Notamos, pela nossa prática, que a seletividade do processo de avaliação é uma questão que não é examinada em toda a sua extensão, no seio do processo escolar. Quando se fala em avaliação na escola, pensa-se em testes e provas.

"Do aluno é requerido, no processo de avaliação, a posse quantitativa de determinados conceitos, técnicas e capacidades"(Rodrigues,1985,p.90).

A preocupação básica e única é a medida, a quantidade de conteúdo aprendido pelo aluno. Essa verificação acontece de forma parcelada, por unidades. Em cada bimestre, se aplicam testes e provas para medir a quantidade "aprendida" e, ao final do ano, somam-se as partes. Se estas totalizarem a porcentagem exigida pela escola, o aluno pode prosseguir para a série seguinte. Caso contrário, ele deve repetir toda a série. O aluno, então, recebe novamente todos os conteúdos e passa por todas as classificações necessárias. Se lograr êxito, atingindo a porcentagem "x" exigida, é aprovado. Isso sem falar que ele deve provar seu êxito em todas as disciplinas que compõem o currículo daquela série, mesmo que tenha sido reprovado apenas em

alguma disciplina.

Não existe preocupação com um processo globalizante. A avaliação não procura

"verificar como o conhecimento está se incorporando no educando e como modifica a sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo"(Rodrigues, 1987,p.79).

O objetivo da escola acaba se reduzindo à transmissão de conhecimentos.

"Não é o fato histórico, o espaço geográfico, a proposição matemática ou a lei da física que constitui o objetivo do ato educativo. Eles são os mediadores do conhecimento e da competência do educando para compreender o mundo" (Rodrigues,1987,p.80).

Constata-se ainda que os professores utilizam a avaliação como uma "arma" para ameaçar os alunos.

"A avaliação sempre pressupõe uma relação de poder (admissão, sanção, seleção, exclusão, etc.), cujas regras ou critérios são, em geral, utilizados como elementos de legitimidade das atividades ou decisões avaliativas"(Thiollent,1984, p.49).

O mesmo autor chama-nos a atenção para que se tenha uma postura crítica frente à avaliação, no sentido de se desvendarem os critérios utilizados e percebermos quais são suas implicações no nível das relações de poder no interior das instituições.

O problema de seletividade e exclusão que a avaliação provoca é muito grande em todo o Brasil. Nessa direção, Brandão, Baeta e Rocha (1983) mostram o quanto é séria a evasão e a repetência no primeiro grau, e como estão as pesquisas nesse sentido. Verifica-se que a pirâmide vai se afunilando, à medida que as séries vão avançando.

"Para cada mil crianças que se matriculam na primeira série do primeiro grau, somente 438 chegam à segunda série, 397 à quarta série e 180 ao último ano do primeiro grau" (Brandão, Baeta e Rocha, 1983, p.9).

O problema da avaliação está instaurado na escola em todos os níveis. O que a escola está fazendo a respeito da exclusão? Como resolver o problema da retenção dos alunos ?

Como afirma Snyders (1981), a escola hoje é um espaço de luta onde as contradições forçam uma mudança de atitude dos educadores. Como então efetivar modificações reais que transformem o processo avaliativo numa tarefa coletiva ? É viável uma avaliação não-seletiva comprometida com a promoção humana e não apenas com a classificação? Como se dão as relações de poder no interior da escola, e de que maneira isso se reflete na avaliação ? Como encaram os professores, os alunos e demais elementos da escola, a questão da avaliação como um processo classificatório arbitrário ?

Todas essas questões nos preocupam, mas compreendemos a impossibilidade, nos limites de uma Dissertação de Mestrado, de responder a todas elas. Nesse sentido, nossas

preocupações terão fatalmente que ser redimensionadas e entendidas como uma primeira aproximação a essa tão complexa problemática, tão pouco explorada pela pesquisa pedagógica - em especial na 5a.série do 1o grau.

Delimitamos nosso objetivo à descrição e análise do processo de avaliação no interior da sala de aula. Escolhemos uma 5a.série de uma escola pública para realizar a pesquisa. Nossa escolha deveu-se ao fato de que em nossa prática sempre nos deparamos com problemas de fracasso e reprovação em tal série. Esta sempre colocou-se diante de nós, destacando-se por apresentar em demasia questões referentes à avaliação.

Fizemos um levantamento nas pesquisas realizadas nessa área e verificamos que não havia trabalhos que explicassem o cotidiano nessa série. Defrontamo-nos com o trabalho de Domingues que confirmou nossas inquietações.

"As altas taxas de evasão e retenção indicam ser a 5a.série um dos pontos de estrangulamento na continuidade dos alunos pelas séries"
(Domingues,1988,p.XVII).

Em sua pesquisa, Domingues constata que a avaliação é o aspecto mais destacado nas prescrições. A autora compara a 4a. e a 5a. série e verifica que, na primeira, o professor convive mais com os alunos e pode realizar

"uma avaliação final mais ampla sem se basear apenas nos conceitos obtidos em cada matéria. Ao contrário, o de 5a., pelo pouco contato que mantém com o aluno, baseia sua avaliação somente naquilo de que dispõe de concreto, ou seja, as provas" (1988,p.189).

Mergulhamos no cotidiano da sala de aula para

podermos vivenciar como ocorre a prática da avaliação. Neste trabalho, apresentamos o resultado dessa trajetória.

O capítulo seguinte informa nosso referencial teórico. Buscamos o entendimento da escola, suas relações com a sociedade para poder olhar criticamente para a teoria da avaliação apresentada pela literatura.

No capítulo três descrevemos nossa trajetória metodológica durante toda a pesquisa e nosso procedimento para analisar os dados. Procuramos fazê-lo de forma que fosse útil a outros pesquisadores.

O quarto e quinto capítulos contemplam os resultados e a nossa análise deles. Embora a coleta de dados tenha sido ampla, foram utilizados aqueles dados que permitiam responder aos objetivos propostos pela nossa pesquisa. No entanto, apesar de não serem todos utilizados formalmente, cumpriram o importante papel de permitir-nos vivenciar a questão da avaliação em toda sua dimensão no interior da escola.

E preciso acrescentar que este estudo faz parte de uma linha de pesquisa mais ampla, conduzida no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da UNICAMP. Como tal, ele também apresenta uma significação para o conjunto das pesquisas ali em desenvolvimento, procurando contribuir, mais diretamente, para esclarecer os processos de avaliação na 5a.série. Outros estudos estão examinando outras séries - em especial as iniciais - já que na pesquisa da avaliação, a série é indicada como uma variável importante (Stiggins e Bridgeford, 1985).

2. REFERENCIAL TEORICO E PROBLEMATICA

Falar da escola, como aparato reprodutor das desigualdades sociais, parece ser algo já muito debatido e repetitivo. Mas, permanecendo na escola e observando-a no seu desenvolvimento cotidiano, comprova-se que o óbvio ainda não é tão óbvio para uma grande parte dos professores. Verificamos que a prática pedagógica está muito permeada, ainda, de autoritarismo e arbitrariedade, cumprindo exatamente seu lado reprodutor na sociedade capitalista.

Por mais debatida que esteja essa questão, acreditamos que continua sendo importante retomá-la. No entanto, se por um lado a observação constante do cotidiano escolar nos mostra como a escola serve de instrumento capitalista, por outro também se percebe que há espaço para a transformação da prática pedagógica na escola.

A pesquisa existente acerca do papel da escola capitalista é extensa. Podemos citar aqui alguns autores que contribuíram decisivamente para a compreensão das relações entre a escola e a sociedade. Bourdieu e Passeron (1975) fazem uma análise da escola, apontando-a como reprodutora das relações sociais de produção. Estes denunciam a escola como um lugar que

reproduz as desigualdades sociais, servindo de instrumento para a classe hegemônica continuar perpetuando as condições de exploração do homem. Baudelot e Establet(1975) colocam nitidamente a existência de duas redes de ensino. Cada uma servindo a classes diferenciadas. Os autores tecem toda uma análise pormenorizada da estrutura organizacional da escola, desvendando o uso que é feito dela na sociedade capitalista. A contribuição de Bourdieu e Passeron é de inestimável valor para se compreender a escola como um lugar de transmissão e inculcação ideológica. No entanto, não lhes retirando o valor, suas análises não enfatizam que a escola também reproduz a contradição, o que a torna também um espaço de luta.

Entendemos que a escola é uma instância importante na luta pela transformação da sociedade. Como bem aponta Althusser (1980), não existe nenhum lugar que as crianças, desde a idade pré-primária até a adolescência, passem obrigatoriamente tanto tempo de suas vidas quanto na escola. Enguita (1989) também reforça a questão do tempo passado na escola e nos indica como, atualmente, a vida escolar adquiriu fundamental importância para a criança. A escola é considerada a única coisa importante na sua vida. E a sua responsabilidade.

Não estamos atribuindo exclusividade para a escola como uma instância em que os valores, conhecimentos e modelos são transmitidos e o indivíduo "sai pronto e acabado" para explorar ou para ser explorado no mercado de trabalho. Sabemos que hoje os meios de difusão da ideologia dominante são muitos, haja vista

toda uma rede de comunicação de massa existente e que possui um alcance, sem dúvida alguma, maior do que aquele abrangido pela escola.

Mas também é patente que a necessidade da escola está hoje colocada pelo próprio avanço tecnológico, tanto que a própria classe hegemônica continua investindo em sua manutenção. E como aponta Mello (1987), é justamente aqui que está sua contradição.

A classe dominante necessita da escola e precisa sustentá-la. Procura manter sob controle currículos, programas; determina leis e diretrizes, que são acolhidas por toda a rede de ensino, objetivando, com isso, controlar a dinâmica da escola, mantendo-a sob seu domínio.

A escola, proclamada única e universal, fica desse modo determinada em suas funções e controlada através de uma hierarquia de poderes, desde o nível Federal, Estadual até o Municipal. Essas normas e diretrizes chegam até a escola e invadem a sala de aula. O professor transmite um conteúdo que lhe é determinado; cobra dos alunos normas de comportamento e postura diante dos estudos, sem questionar de onde saíram tais valores e normas. Apenas o faz porque é o "certo" ou porque lhe é cobrado.

Também não é de interesse da escola capitalista um ensino de qualidade para todos, nem a continuidade de todos na escola. E a escola pública aí está para não desmentir a análise

sobre ela, contida na literatura. Uma escola empobrecida em recursos, professores desqualificados e mal pagos, trabalhando em condições precárias. Snyders (1981) confirma esse fato e nos diz que a classe dominante mantém a escola para todos, mas chega a todos os graus de escolaridade apenas a percentagem que lhe interessa. O restante, ela acaba segregando da escola. E os mecanismos utilizados para esse fim são mascarados, transferindo-se a responsabilidade do fracasso escolar para o nível individual, sob o manto de uma "avaliação objetiva".

No entanto, todo esse controle, que pretende ser linear, não pode dar conta das próprias contradições que ocorrem na sociedade e que acabam, de alguma forma, afetando a escola. Os movimentos sociais, as lutas por melhores condições de vida, igualdade e justiça, vão lentamente atingindo a grande massa popular, que também, começa a perceber seus direitos e sua condição de vida de uma maneira morosa. No campo dos embates sociais e sua abrangência sobre a escola encontra-se a contradição que cria o espaço para uma prática pedagógica comprometida com a transformação. Ribeiro (1987) nos mostra como essas lutas sociais sempre tiveram uma influência sobre a escola, criando, dessa forma, esse espaço.

Acreditamos que, como educadores, temos justamente que nos apropriar da pequena autonomia existente na escola e fazer dela um espaço de luta.

"A Escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias

- e isto porque já faz parte do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus "próprios coveiros" (Snyders, 1981, p.105).

Como afirmamos anteriormente, a classe hegemônica procura, ostensivamente, manter seu controle sobre a escola. Esse controle se expressa sobre todos os aspectos do processo pedagógico, consolidando-se através de uma prática pedagógica ou, como denomina Cury, de um "ritual pedagógico".

Manifesta o autor que esse

"ritual pedagógico é tanto mais coercitivo quanto mais burocratizada for a instituição em foco" (Cury, 1989, p.118).

A escola é submetida a uma burocratização que organiza o tempo escolar, as regras de horários, o comportamento dos alunos, calendários, datas que os professores devem ou não comemorar, datas de reuniões, o conteúdo a ser discutido e a papelada que estes devem entregar prestando conta de seus deveres oficialmente.

Enfim, esquematiza-se todo um elenco de determinações a que devem se submeter todos os participantes do processo escolar. Incluem-se também os currículos, programas e a legislação que decide o que deve ser passado de conhecimento, como e quando fazê-lo e de que forma controlar e cobrar.

Os alunos, por sua vez, são os alvos diretos de todo esse controle. A eles destina-se um maior ou menor tempo de

escolaridade, de maior ou menor qualidade, dependendo da classe a que pertençam.

"Se constata que os filhos de burgueses e filhos de trabalhadores não tem as mesmas oportunidades perante a escola, posto que uns triunfam ali onde outros fracassam... a escola não produz uma diferença específica, senão que se limita a reproduzir, ou bem a perpetuar, desigualdades sociais que já existiam" (Baudelot e Establet, 1975, p.250).

Nesse contexto, em que a escola está sempre determinada pelas relações de produção, vamos encontrar a teoria da avaliação servindo a tal finalidade.

Não temos como objetivo fazer extensa análise sócio-política da avaliação. É um trabalho que necessita ser realizado, inclusive situando-se a avaliação, à luz de seus determinantes históricos. Mas esse seria um outro trabalho. Nosso objetivo aqui é procurar suporte teórico para a análise da prática pedagógica por nós observada.

Um levantamento acerca da teoria da avaliação clássica, que informa o quadro educacional brasileiro, é realizado por Souza (1986), trabalho em que a autora já aponta a tendência tecnicista dessa teoria. Além do exame da teoria da avaliação, ela também faz uma análise do que determina a legislação sobre avaliação. Souza retoma a legislação existente a partir de 1930, tomando como marco de referência as reformas de ensino propostas a partir dessa data, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. A sua análise sobre a legislação existente vem confirmar o que já

havíamos dito anteriormente, acerca do controle que a classe hegemônica exerce sobre a estrutura educacional.

Segundo Saul (1988), até os anos 70, a literatura sobre avaliação e medida em educação no Brasil tratou sobre avaliação da aprendizagem do aluno.

Se retrocedermos à história da avaliação da aprendizagem, veremos que ela é mais antiga do que parece. Souza (1986) nos aponta a sua existência já em 2.000 a.C., quando oficiais chineses conduziam exames para ingresso no serviço civil.

Haydt (1988) mostra que os primeiros estudos sobre aplicação de provas datam de 1845, momento em que, na cidade de Boston, foram elaboradas provas escritas para verificar a qualidade do ensino nas escolas. Tal medida influenciou Horace Mann, então Secretário da Educação do Estado de Massachussets, que, percorrendo as escolas sob sua jurisdição, relatou suas observações sobre deficiências no trabalho escolar. Foi então que ele estabeleceu a elaboração de provas escritas para cada disciplina e sua imediata aplicação. O resultado registrado foi que as observações acerca das deficiências foram confirmadas. A partir de tal evento, Horace Mann escreveu um artigo em uma revista de Educação, no qual discorria sobre as vantagens da prova escrita e sugeria que esta substituisse as orais.

"Esse foi o primeiro caso registrado da aplicação de provas escritas a uma amostra de alunos do mesmo nível de escolaridade" (Haydt, 1988, p.84).

Em seguida, tem-se a referência sobre George

Fisher, que também elaborou questões sobre diversas disciplinas e classificou os alunos de acordo com seu rendimento.

"Fisher teria elaborado, também, uma escala de caligrafia para classificar amostra de caligrafia de crianças, e uma lista padronizada para ortografia. Esse é considerado o primeiro teste objetivo de escolaridade" (Haydt,1988,p.84).

Em torno de 1845, J.M. Rice critica o subjetivismo existente na avaliação do rendimento escolar dos alunos e prega uma maior objetividade ao se avaliar. Devido à sua preocupação, realizou uma pesquisa que compreendeu três fases de aplicação de distintos testes a uma quantidade imensa de alunos, representantes de diversos Estados dos Estados Unidos. Essa foi a primeira de uma série de pesquisas que esse autor realizou.

"Rice é considerado um pioneiro na organização de instrumentos de mensuração na área educacional, e o precursor dos testes de rendimento escolar" (Haydt,1978,p.85).

Mas é a partir de Robert Thorndike que o campo da mensuração tem seu desenvolvimento acelerado nos Estados Unidos. Ele escreveu um livro sobre a aplicação dos métodos estatísticos na medida das habilidades e de outros traços do comportamento humano. Elaborou muitos testes padronizados e seu trabalho teve influência direta sobre a criação de

"testes padronizados para medir habilidade e aptidões dos alunos" (Souza,1986,p.17).

A pesquisa na área da avaliação vai se desenvolvendo e os testes padronizados se ampliam a partir da década de 30, quando Tyler e Smith desenvolvem um estudo de oito

anos, introduzindo outros procedimentos avaliativos, com o objetivo de obter informações sobre o rendimento dos alunos.

E com Tyler que a avaliação por objetivos começa a se desenvolver e a ocupar um espaço privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação por objetivos expressa por Tyler visa verificar, até que ponto, os objetivos educacionais foram atingidos. Este é partidário de que o ensino deve provocar mudanças comportamentais e a avaliação, aqui, serviria para julgar se as mudanças ocorreram ou não.

A proposta de Tyler não considera, em nenhum momento, fatores sociais que intervenham diretamente no processo ensino-aprendizagem. Como aponta Saul:

“assume um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial”(1988,p.27).

E é com essa conotação de controle do planejamento que são desenvolvidos estudos acerca da avaliação da aprendizagem.

A concepção de Tyler é difundida por outros autores como Taba, Ragan e Fleming, através de manuais de currículos, os quais caracterizam a avaliação como controle de desenvolvimento do planejamento. Outros autores, como Popham, Bloom, Gronlund, Ebel e Ausubel, continuaram a influenciar diretamente a avaliação da aprendizagem no Brasil (Souza,1986,p.20).

Em 1970, aparecem as primeiras publicações brasileiras versando sobre avaliação da aprendizagem. Dentre elas, destacam-se as de Medeiros e Vianna (1971 e 1973, respectivamente), como também a publicação de manuais de

planejamento de ensino, em que a avaliação da aprendizagem é destacada como um de seus componentes (Souza, 1986).

A avaliação, como controle do planejamento escolar, caracteriza-se pela tendência pedagógica tecnicista, que influenciou todo pensamento educacional na década de 70, e que deixou suas raízes até os dias atuais (Saviani, 1987).

"Essa tendência é análoga ao gerenciamento científico utilizado na indústria e se baseia nas mesmas premissas: a) separação do processo de trabalho do trabalhador; b) separação da concepção do trabalho da sua realização e c) uso do monopólio do conhecimento do processo de trabalho para controle do trabalhador" (Freitas, 1989, p.2).

Esses controles e objetivos estão expressos na teoria da avaliação examinada por Souza (1986).

A autora tomou, como referência, os escritos de nove autores: Ralph W. TYLER (Princípios básicos de currículo e ensino, 1974); Hilda TABA (Elaboracion del currículo, 1970); William B. RAGAN (Currículo Primário Moderno, 1973); Robert S. FLEMING (Currículo Moderno: um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino, 1974); James W. POPHAM (Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional e como avaliar o ensino, 1977); B.S. BLOM, J.T. HASTINGS e G.F. MADAUS (Handbook on formative and sumative evaluation of student learning, 1971); Robert L. EBEL (Três ensaios sobre avaliação educacional, 1968); Norma E. GRONLUN (Measurement and evaluation in teaching, 1971); D. AUSUBEL, J. NOVAK e H. HANESIAN (Psicologia Educacional, 1980).

Sua abordagem concentrou-se na concepção desses autores acerca da definição, da natureza, das funções e dos procedimentos da avaliação, como também dos avaliadores e da forma de comunicação dos resultados obtidos através da avaliação.

I. Da Definição da Avaliação

Como nos mostra a autora, na análise que faz da definição dos nove autores, oito deles centram a avaliação como forma de julgamento do desempenho dos alunos, para verificar se os objetivos foram alcançados. Apenas Ragan refere-se à avaliação como um procedimento descritivo e interpretativo sobre dados coletados, não evidenciando a idéia de julgamento. Esse autor considera apenas os procedimentos de coleta, a organização e a interpretação de dados de desempenho do aluno. Todos evidenciam uma avaliação centrada em objetivos.

II. Da Natureza da Avaliação

Dos sete autores que fazem referência a essa relação, todos distinguem diferenças entre medir e avaliar.

Para Ragan e Gronlund, não existe uma dependência direta entre os dois termos. Pode-se avaliar sem medir.

Para Taba e Ebel, ocorre uma dependência direta entre medir e avaliar. Ambos colocam que a avaliação necessita da medida para se efetuar.

Fleming e Popham diferenciam ambas, considerando que a avaliação é mais abrangente do que a medida e não falam em

dependência uma da outra.

Já Tyler entende que os termos são distintos, mas dependentes um do outro.

"Para ele, avaliação compreende a mensuração das mudanças de comportamento ocorridas com os alunos em confronto com os critérios de desempenho esperado" (Souza,1986,p.28).

Apenas Tyler, Taba e Ausubel dentre os autores considerados indicam as etapas da avaliação. Elas resumem-se em definição dos objetivos, seleção de procedimentos de avaliação e julgamento. Os demais autores não indicam etapas da avaliação mas todos apontam a avaliação como um processo.

Ainda na natureza da avaliação destacam-se quatro pressupostos: 1- A avaliação deve ser contínua e realizada ao longo do processo ensino-aprendizagem envolvendo etapas. De acordo com Scriven, teríamos as avaliações diagnóstica, formativa e somativa. 2- A avaliação deve ser compatível com os objetivos propostos. Esse pressuposto é também a base, na qual caracterizou-se o conteúdo teórico da avaliação da aprendizagem contido na literatura, e por nós aqui sintetizado. 3- A avaliação deve ser ampla. 4- Deve haver diversidade de formas de se proceder à avaliação. É mister que exista uma diversificação de procedimentos, para que a avaliação possa ser ampla e permita abranger toda a complexidade de comportamentos apresentados.

III - Da Função da Avaliação

São três as funções principais que os autores

apontam para a avaliação:

- a) Diagnosticar
- b) Retroinformar
- c) Favorecer o desenvolvimento individual.

Além dessas, destacam ainda as funções formativa e somativa da avaliação.

IV - Dos Procedimentos da Avaliação

Trata-se, aqui, dos vários procedimentos que os autores apresentam para colher os dados que evidenciam os comportamentos desejados. Os procedimentos mais evidenciados foram os de testagem, de auto-relato e de observação.

V - Dos Avaliadores

Três autores explicitam que avaliar não é uma tarefa de responsabilidade só do professor, mas que também pode ser exercida por alunos, pais e administradores.

VI - Da Forma de Comunicação dos Resultados Obtidos pela Avaliação

Apenas dois autores, Tyler e Regan, mencionam a necessidade de comunicar os resultados da avaliação para os pais e público em geral.

Tyler é mais explícito, considerando essa comunicação como uma necessidade, pois acredita que uma maior

participação de todos os elementos propicia um maior desenvolvimento do currículo.

Sinteticamente, apresentamos o conteúdo encontrado na literatura clássica sobre a teoria da avaliação. Em nosso estudo sobre a escola, já evidenciamos a relação desta com a sociedade e a função seletiva que cumpre a escola capitalista. Portanto, a avaliação que faz parte desta escola sendo mais um elemento do processo pedagógico, não está desvinculada dessa função. A teoria que apresentamos evidenciou tal fato de forma transparente. Trata-se do modelo empresarial aplicado à Educação (Freitas, 1989).

Como demonstraram Kuenzer e Machado, é a partir da introdução do novo modelo de desenvolvimento configurado com o início da revolução de 64 que reorganiza-se o ensino.

"O desenvolvimento com segurança exige o aumento da produtividade do sistema de ensino pela via da racionalização" (Kuenzer e Machado, 1984, p.34).

A tese da avaliação exposta encontra suas bases nesse modelo econômico, baseado na teoria geral dos sistemas. Um modelo empresarial que tem por finalidade alcançar alta produtividade com a maior eficiência possível.

"Os meios educacionais são invadidos por correntes ou propostas pedagógicas, tais como o 'enfoque sistêmico', 'operacionalização de objetivos', 'tecnologias de ensino', 'instrução programada', etc" (Saviani, 1987, p.38).

O fracasso escolar deve ser resolvido pela técnica. Dessa forma, devem ser elaborados objetivos bem definidos, para que se possa verificar seu alcance. A avaliação,

como bem podemos verificar nos postulados dos autores, deve estar de acordo com os objetivos propostos, ser contínua e ampla para que seja eficiente e produza uma retroalimentação, porque não pode haver falhas no sistema. Prevalece a técnica, em detrimento das questões sociais e pedagógicas.

Ao se fazer a análise da escola na sociedade capitalista, identificamos como é difícil desenvolver um trabalho comprometido com as classes populares, no sentido de instrumentalizar os indivíduos para que se tornem cidadãos capazes de compreender sua condição de classe e possam tornar-se pessoas criativas, que se governem e sejam capazes de governar. Como educadores, nossa meta coloca-se nessa direção, mas sabendo que, enquanto a escola estiver estruturada na sociedade capitalista, como tal, essa tarefa é uma batalha sem data para acabar. É claro e visível que as contradições se colocam nesse processo. É justamente nesse espaço que avançamos. Todavia não podemos negar, conforme já discutimos anteriormente, a função reprodutora da escola. Esta se traduz em toda a estrutura escolar e se efetiva, principalmente, no interior da sala de aula.

Esse espaço é onde se definem o tipo de relação professor e aluno e o tipo de prática adotada por aquele. No desenvolvimento das atividades, vamos observar que boa parte do tempo destinado ao processo ensino-aprendizagem não se traduz em transmissão de conhecimentos, mas é destinado, pelo professor, para dar ordens, chamar a atenção, conversar e outras atividades imbuídas de controle e modelagem de comportamento, no sentido de

determinar como deve ser o aluno, o que ele deve fazer e como deve agir. E é justamente no desenrolar dessa prática, que vamos encontrar a efetivação da função política e legitimadora do processo de avaliação na escola capitalista. São essas "pequenas práticas" que demonstram os grandes objetivos da escola capitalista.

A própria estrutura da sociedade organizada em suas instituições administra a estrutura educacional, de modo que esta responda às suas necessidades. Assim sendo, já existe uma "previsão" de reprovações que devem ocorrer, porque não interessa a essa sociedade que todos os indivíduos passem por todos os níveis de escolarização e que a escola seja de boa qualidade para todos.

Exige-se dos professores que estes cumpram sua função de transmissores de conhecimentos, de formadores do "bom comportamento do aluno, do desenvolvimento da responsabilidade e de bons hábitos de estudo".

O conteúdo programático, as normas que devem ser cobradas do aluno e os deveres do professor, dos quais estes devem prestar contas, são determinados através de leis e pareceres que chegam à escola, após passarem por toda uma hierarquia de poderes, conforme já havíamos falado.

A escola pública, no âmbito geral, possui um professor mal pago e desqualificado, cumprindo aquilo que lhe é imposto, sem ao menos questionar o seu papel, transmitindo um conteúdo esvaziado de significado e completamente distante da cultura da classe popular, como denuncia Soares (1981). Esse professor tem diante de si alunos que fracassam, que não tiram

notas altas nas provas, que não participam das aulas, que têm vergonha de falar, que não trazem tarefas feitas, que não decoram a matéria de ciências, que não sabem trabalhar em equipe, que não ficam quietos em sala, que são irresponsáveis ou então responsáveis mas com muita dificuldade para aprender.

E esse profissional reclama que faz tudo: pede, dá broncas, avisa que vai reprovar se continuarem agindo dessa forma. Faz duas provas por bimestre, alguns até pedem um trabalho para ajudar na nota, mas "não adianta", dizem os professores. "Os alunos não querem saber de nada, não merecem passar, nunca tiram nota alta, devem ser reprovados". Ou então aprovam esse aluno mas avisam, de antemão, que será muito difícil para ele ser aprovado na série seguinte porque está muito fraco. Dessa forma, a avaliação vai legitimando a seletividade na escola e mascarando toda prática pedagógica seletiva que mantém a escola capitalista.

Como já colocamos anteriormente, o controle da sociedade capitalista sobre a escola existe, mas não cumpre sua função em tal sociedade de forma linear, como a classe hegemônica pretende que seja feito. Já apontamos essa questão e ela encontra-se extensamente discutida na literatura educacional. Não a retomaremos aqui, mas nos interessa reafirmar que é no espaço que as contradições criam em que se pode atuar.

Os limites que possuímos encontram-se naquilo que se torna viável historicamente. Mas dentro desses limites existem possibilidades.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem se exerce na escola, de forma obrigatória e universal (Ludke,1987).

Há que se resgatá-la em suas funções pedagógicas, para servir como um meio de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, à luz de um projeto histórico comprometido com as classes populares.

Retomá-la significa recuperar o seu objetivo na educação. Para isso temos dois pontos a considerar. O primeiro é reconhecer que a avaliação cumpre uma função de legitimação na escola capitalista, e que, portanto, ela continuará sendo obrigatória e universal. Com isso, os professores permanecerão tendo que classificar os alunos e legitimar sua eliminação. Em segundo lugar, tendo reconhecido as condições de existência da avaliação e seus limites históricos de atuação, compete-nos recobrar o significado da avaliação da aprendizagem para percebermos como ela é necessária e importante. Nesse sentido, consideramos a avaliação um meio para se atingir uma boa qualidade no ensino. Portanto, é parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

Entendemos a avaliação como uma ação que se faz ao longo do processo pedagógico e que possui outras funções, mas não aquela para a qual destina-se atualmente na escola. Vale dizer, a de classificar pela origem social.

A avaliação, como qualquer outro aspecto do processo pedagógico, não atua independentemente dos demais aspectos. Ela se relaciona e se articula com todas as etapas desse processo. Didaticamente, separamos os diversos aspectos e os analisamos para melhor compreendê-los. Mas, mesmo ao pinçar determinada questão, não é possível chegar-se ao fenômeno sem entendê-lo em sua relação com as demais questões pertinentes ao

processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, entendemos a avaliação como um componente essencial do processo de ensino, que se apóia nos propósitos de ensino, orienta e conduz a atividade do professor e dos alunos.

Para que essa concepção ganhe um sentido inovador, no entanto, é preciso adicionar que esse processo se dá no contexto de um projeto histórico, no qual a classificação em função da origem social do aluno não é aceita - no limite do possível - considerados os entraves que a organização da sociedade e da escola veicula...

A teoria da educação tem deixado clara a importância da compreensão de uma teoria crítica da totalidade social, para a redefinição da prática pedagógica. Por meio dela, podemos facilmente rever nossos conceitos. No entanto, a geração de práticas alternativas é algo mais complicado. Não só pelas dificuldades inerentes à sua geração, mas porque tais teorias educacionais críticas demoram para atingir a prática das escolas - quando chegam a atingi-la. Por onde começar ?

A estratégia adotada neste trabalho é a de que a descrição e análise precedem à intervenção. O fenômeno deve ser primeiramente descrito e compreendido, penetrado em sua essência, revelado na falsidade de sua aparência, para depois ser objeto de tratamento alternativo. Nesse sentido, é preciso apreender e compreender o cotidiano da sala de aula, incluída aí a avaliação. Como esta acontece no fluxo do desenvolvimento da atividade educacional proposto pelos professores em sala de aula ? Que

relações mantém a avaliação que ocorre na sala de aula com a
instituição como um todo ? Como os professores e alunos entendem
a avaliação e que lugar ocupam nesse processo ?
Essas são questões que este trabalho se coloca e procura
responder, a partir de um estudo exploratório do cotidiano da
sala de aula. Para tal escolheu-se uma 5a.série do Primeiro grau
de uma escola pública (1). O próximo segmento expõe a
metodologia usada.

(1) Outros estudos no Laboratório de Observação e Estudos
Descritivos estão explorando as séries iniciais (1a. a 4a.série).

3. METODOLOGIA

Nosso interesse, neste estudo, diz respeito ao exame do processo de avaliação no interior da instituição escolar. Em nossas leituras sobre metodologias que poderiam ser utilizadas neste trabalho, optamos pelo estudo qualitativo (2). Nossa escolha se justifica por ser este um estudo que permite centrar seu enfoque no cotidiano escolar e tentar captar sua "cultura".

Como apontam Ludke e André (1986), há uma tendência cada vez maior na educação, em se pesquisar os fenômenos educativos em seu próprio contexto. Concordamos que a imersão nesse cotidiano possibilita a captação do processo histórico no interior da instituição. O estudo de um fenômeno educativo em nível micro-social possibilita-nos entender como acontecem as relações no seu interior, e estas com a estrutura macro-social mais abrangente.

De acordo com Lefebvre (Apud Penin, 1989, p.16/17), a vida se processa no seu cotidiano. Para ele, as atividades superiores dos homens nascem do germe contido na prática diária. Da mesma forma, tudo aquilo que se produz e se constrói nas esferas da prática social deve mostrar sua verdade no cotidia-

(2) No Laboratório de Observação e Estudos Descritivos está se procurando desenvolver uma metodologia, ainda não acabada, que leva em conta elementos da pesquisa etnográfica embora dentro de um marco conceitual materialista dialético.

no, quer se relacione à arte, à filosofia ou à política. Entendemos, assim, que a verdade de um conhecimento educacional só se confirmará com sua efetivação na prática escolar.

Kosik (1976) afirma que um fenômeno expressa sua realidade como parte de uma totalidade. Mas que a totalidade se constitui na interação das partes entre si. Desse modo, estamos entendendo que o processo de avaliação se constitui em um fenômeno que tem sua expressão no cotidiano da vida escolar. Faz-se necessário um mergulho na escola, especialmente na sala de aula, para nos apropriarmos desse processo como realidade que se apresenta habitualmente, olhando para o fenômeno inserido em uma instituição e em uma dada sociedade, portanto, determinada historicamente. Para se compreender a história, há que se buscar a apreensão dos fenômenos na sua totalidade, assimilar as suas contradições e caminhar na direção de uma transformação.

Para alcançar nossos objetivos, trabalhamos em duas direções na coleta dos dados. Uma, primeira, que abrangeu a maior parte do nosso tempo, foi a observação direta que propiciou coletar dados da prática pedagógica dos professores, do funcionamento da sala de aula e da escola, e a outra, as representações dos professores, alunos e direção da escola sobre o nosso objeto de estudo. Penin (1989) assinala que o estudo da vida cotidiana só está completo quando abarca tanto as condições objetivas como as representações, pois um, sem a referência do outro, poderá suscitar conclusões enganosas. Entendemos que o critério de verdade do conhecimento é a prática. Para alcançar a verdade, há que se atingir a essência do fenômeno,

"indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e, ao mesmo tempo, nele se esconde"(Kosik,1976).

O trabalho teve início em janeiro de 1988. Dirigimo-nos a uma escola da rede municipal de Campinas e conversamos com a Diretora da escola, explicando-lhe as diretrizes do nosso trabalho. A mesma nos orientou para procurarmos o Secretário da Educação, a fim de obtermos uma autorização para realizarmos essa pesquisa.

Em contato com o Secretário, expusemos nosso objetivo de observar uma 5a.série, porque constatávamos que esses alunos apresentavam uma queda no rendimento, motivando um grande número de reprovações.

Com sua autorização, voltamos à escola, onde tivemos um primeiro contato com os professores, no final de fevereiro, próximo ao início das aulas. A Diretora fez nossa apresentação aos professores, com uma preleção sobre o nosso trabalho, comunicando-lhes que teríamos, ainda, um contato particular com cada um deles.

Nossa primeira preocupação foi selecionar uma 5a.série. Como havia duas, formadas sem qualquer critério específico, escolhemos uma delas aleatoriamente.

A partir desse momento, passamos a conversar com os professores individualmente. Esse nosso contato levou duas semanas. Explicamos a cada professor o nosso trabalho e esclarecemos que para realizá-lo teríamos que permanecer em sala de aula, diariamente, observando. Enfatizamos que haveria sigilo

absoluto sobre os dados colhidos; o acesso a estes seria exclusivo da pesquisadora; não seria mencionado o nome de qualquer um dos professores envolvidos na pesquisa e nem faríamos qualquer crítica ou interferência em seu trabalho na classe. Nenhum professor se opôs à nossa presença na classe. A Assistente de Direção apresentou-nos aos alunos, ocasião em que lhes explicamos que estaríamos diariamente na sala de aula com eles, onde observaríamos tudo o que ocorresse. Os alunos só escutaram sem nada perguntar.

Sentávamos no fundo da sala, observando os professores darem suas aulas. No início, os alunos ficaram muito curiosos e sempre havia alguns olhando para trás.

Decidimos que nada anotaríamos nos primeiros dias em que freqüentássemos a sala. Acreditávamos que, dessa forma, os alunos e professores aconstumar-se-iam com a nossa presença, e quando começássemos a anotar, eles não estranhariam. Nossa relutância em fazer essas anotações em sala tinha como fundamento nossa experiência prática como supervisora de uma escola. Sabíamos o quanto causava apreensão nos professores uma pessoa observando suas aulas e mais ainda quando esta fazia anotações.

Os professores, do mesmo modo que os alunos, nos olhavam curiosos. Após alguns dias, começamos a registrar o que ocorria em sala e a curiosidade foi maior ainda. Os alunos e professores passaram a olhar para o papel colocado sobre nossa carteira. Mantínhamos as observações bem à vista, para o caso dos professores que quisessem ver o que nelas havia. Chegamos a mostrá-las aos professores quando eles vinham até nós, na sala, e

percebíamos sua curiosidade e receio. Notávamos que alguns evitavam olhar para o papel quando conversavam conosco. Ao mesmo tempo, tomávamos cuidado com o que era escrito em classe e quando saíamos da escola, completávamos as anotações.

Pela experiência vivida, podemos afirmar que deveríamos ter entrado em sala já fazendo anotações. Isso porque penetrar no espaço do professor é delicado e ele fica apreensivo. Portanto, é melhor apresentar-se da forma como realmente se vai atuar durante todo o tempo e não através de "doses homeopáticas".

Quando mencionamos que tomávamos cuidado com as anotações era porque os professores desconheciam parte dos nossos objetivos na pesquisa. Nossa proposta foi a de verificar como ocorria o processo de avaliação da aprendizagem em uma 5a.série do Primeiro grau e suas conexões com a escola. Para tanto, optamos pela pesquisa descritiva. Tendo feito essa opção, decidimos por não colocar aos professores nossos reais propósitos. Revelamo-lhes apenas parte do nosso interesse. Dissemos que estávamos interessados em pesquisar na 5a.série porque verificávamos na nossa prática que havia uma queda no rendimento desses alunos, fato este que era incompatível com desempenho apresentado na 4a.série.

Observamos que essa passagem, da 4a. para 5a.série, apresentava mudanças de comportamento nos alunos. E, realmente, o que nos levou para a já mencionada série foi esse motivo. Omitiu-se aos professores o verdadeiro objetivo da pesquisa - analisar-se o processo de avaliação da aprendizagem.

Temíamos que dizendo ao professor que estávamos em sala para

observar tal processo, o mesmo modificaria a sua forma de atuação, fazendo-nos captar uma realidade diversa do seu cotidiano. Dessa forma, o professor entendia que nossas observações estavam centradas apenas nos alunos.

Durante o segundo bimestre, começamos a perceber uma reação negativa por parte dos professores, causada pela nossa presença na sala. Percebíamos isso nos olhares e nos comentários destes quando nos diziam frases como:

"a classe é muito mais participativa quando você não está presente",

ou:

"os alunos têm um comportamento melhor sem a sua presença",

ou ainda

"você tem que assistir todas as aulas de português? São muitas!".

Essa última pergunta nos foi feita pela professora de história. Dessa forma, percebemos que estava havendo comentários sobre a nossa presença entre os professores, os quais demonstravam insatisfação.

No início do trabalho, havia uma aproximação grande por parte dos professores. Perguntavam o que estávamos achando, davam opiniões sobre os alunos, principalmente durante o recreio. O afastamento foi nítido: pararam de conversar e nos isolaram. Havia desconfiança e receio.

Enquanto aconteciam esses conflitos não-verbalizados, estávamos elaborando nossa primeira entrevista com os professores. Decidimos que esse seria o momento em que retomariamos nossos objetivos com eles e, novamente, colocaríamos

sigilo acerca dos dados colhidos.

Neste tipo de pesquisa, temos que estar atentos as nossas percepções e sensações constantemente, pois na maioria das vezes elas nos dão pistas sobre o que está acontecendo no ambiente que observamos. A nossa desatenção pode prejudicar o trabalho. As vezes, o uso de estratégias se faz necessário, para a continuidade do intento. Uma que adotamos foi deixar de assistir a algumas aulas de professores. Fizemos isso de modo que não prejudicasse o nosso trabalho. Deixávamos de assistir à aula de determinada disciplina em um dia, para assisti-la em outro. Nosso objetivo era fazer observações ao longo do período letivo, suficientes para nos dar uma visão global do trabalho do professor, e isso nós teríamos mesmo não assistindo a todas as aulas.

Estávamos com receio de haver uma reação negativa dos professores em relação à continuidade de nossa presença em sala. Essa estratégia foi boa e serviu para confirmar o que estávamos sentindo. No momento em que começamos a intercalar as observações de sala, percebemos alívio nos professores. Essa atitude também foi importante com relação aos alunos, conforme foi verificado durante a entrevista com eles. Mais adiante retomaremos tal questão.

Para a elaboração da entrevista, verificamos de que informações necessitávamos para responder aos nossos objetivos, complementando as observações diárias. Fizemos uma entrevista pequena (Anexo 1), que atendia aos intuitos do momento e que nos ajudou a organizar a continuidade do trabalho de observação, afunilando nosso foco de interesse. Começamos a

marcar datas e horários para realizá-las com cada professor, ainda no primeiro semestre. Nesse momento, também sentimos uma reação negativa por parte deles.

Foi difícil estabelecer um horário com cada um. Em primeiro lugar, lidamos com as condições de trabalho do professor, que vai à escola somente para dar aulas e não tem disponibilidade para outras atividades. Os espaços com que contávamos eram as "janelas" que havia entre uma aula e outra, ou então pedíamos que viessem mais cedo para a entrevista.

Outra dificuldade foi a própria resistência dos professores em determinar um horário. Alguns diziam:

"não precisa marcar, eu estou sempre aqui; nós podemos conversar em qualquer folga minha."

Nós insistíamos, mas o professor não marcava. Mesmo quando o professor se encontrava no seu espaço de "janela", e o procurávamos para fazer a entrevista, o mesmo apresentava evasivas e não se conseguia obtê-la. Outras vezes, já a tínhamos marcada mas o professor não comparecia. Quando conseguíamos a entrevista, muitas vezes enfrentávamos o problema do espaço físico para realizá-la.

A escola era constituída pelas salas de aula, pela cozinha, a qual estava instalada em uma sala de aula, e por uma sala de direção que também funcionava como sala de professores. A maior parte das entrevistas foi realizada no pátio da escola. Quando terminaram as aulas do primeiro semestre, usamos as salas de aula. A entrevista do professor de matemática foi prejudicada porque o mesmo preferiu realizá-la na sala dos professores, local

onde ocorreram muitas interrupções.

Tínhamos um roteiro pré-estabelecido que podia ser modificado no decorrer da entrevista. Um outro aspecto observado foi a apreensão do professor diante do gravador. Nesse momento o tranqüilizávamos, dizendo-lhe que era necessário gravar para que o conteúdo não se perdesse. Enfatizávamos que, a não ser a pesquisadora, ninguém mais teria acesso às fitas. Além do mais, não seria feita qualquer referência nominal ao professor e nem mesmo a escola seria identificada. Sentimos que os professores se tranqüilizaram. Um deles, inclusive, colocou-nos que sentia receio de que os dados chegassem à Prefeitura. Novamente, colocamos a cada um a necessidade de continuarmos trabalhando no segundo semestre e perguntamos se haveria objeção. Nenhum professor se opôs à idéia.

A etapa de transcrição das fitas desenvolveu-se paralelamente à realização das entrevistas. Isso possibilitava um "feed-back" imediato do trabalho. Fazendo uma avaliação, procurávamos aperfeiçoar a entrevista seguinte.

Com os dados das entrevistas e das observações, realizamos uma análise preliminar com o objetivo de determinar e preparar a continuidade do mesmo para o segundo semestre.

As atividades da escola reiniciaram-se em agosto. Voltamos para nossas observações diárias em sala de aula. O clima estava bom, sem tensões. Os professores estavam curiosos quanto ao resultado das entrevistas. Perguntavam se todos haviam respondido da mesma forma. Havia também muita curiosidade acerca do que pensávamos a respeito dos alunos e do próprio trabalho dos

professores. Procurávamos responder sem emitir qualquer opinião ou crítica. Foi um cuidado que tomamos durante todo o desenvolvimento do trabalho.

Muitas vezes, os professores nos colocavam em situações difíceis e nessa hora tínhamos que ter muita perspicácia. Percebíamos que um comentário, por mais leve que fosse, poderia ser mal interpretado. E difícil adentrar no espaço do professor em sala de aula. Principalmente, por tanto tempo, como o foi exigido para a realização da pesquisa. Para a pesquisadora, esta foi uma situação angustiante, pois tivemos que nos conter o tempo todo. Muitas e muitas vezes sentimos o impulso de intervir. Por outro lado, foi uma aprendizagem muito grande, porque passamos a conviver naquele meio, fazendo parte dele e de seus conflitos. A todo momento, nos colocávamos nos diferentes papéis: de aluno, de professor, dos pais ou da direção. Isso fundia-se com nossa posição de pesquisadora e com nossa prática de supervisora escolar.

Como pesquisadora, entramos na escola com o nosso papel já definido. Seríamos um elemento passivo que apenas observaria. Não estávamos fechados quanto ao observar. Tínhamos nosso objetivo e fomos para a escola preparados para ver a realidade que se apresentava e descrevê-la. Essa "posição passiva" era questionável, pois só a nossa presença já interferia na dinâmica dos elementos envolvidos. Ao realizarmos as entrevistas com os alunos, confirmamos nossa percepção. Eles nos falavam que havia mudança no comportamento deles mesmos e de alguns professores, dependendo ou não da nossa presença na sala

de aula.

Quando começamos a marcar as entrevistas com os alunos (Anexo 2), houve curiosidade e expectativa. Essa etapa iniciou-se em setembro e estendeu-se até dezembro de 1988. Aqui também tivemos dificuldades, pois não queríamos tirar o aluno da aula para a entrevista. Marcávamos as mesmas em período oposto, sempre perguntando aos alunos a sua disponibilidade. Aproveitávamos também a primeira aula das terças-feiras, pois raramente o professor comparecia. Estávamos sempre com o gravador na bolsa para aproveitarmos qualquer espaço, como, por exemplo, falta de professor. O tempo que levamos para entrevistar todos foi longo, porque a maioria não vinha na data e horários marcados. Chegávamos a marcar de dez a quinze alunos por tarde e conseguíamos entrevistar de um a três alunos. Em várias tardes, não compareceu nenhum aluno. Se chovia, a presença rareava mais.

Nosso objetivo era conversar com todos. Apenas de dois alunos não conseguimos obter as entrevistas. Essa 5a.série iniciou com um total de quarenta e um alunos. No decorrer do ano, foram ocorrendo desistências, chegando no final do ano letivo com apenas trinta e um. Conseguimos realizar a entrevista com vinte e nove alunos.

O desenvolvimento dessa etapa foi muito interessante. Observamos vários tipos de reações deles diante da entrevista. Primeiro, tínhamos aqueles bem ansiosos e bem orgulhosos de estarem sendo entrevistados. Alguns deles nos cobravam quando os chamávamos. Havia um segundo grupo de alunos

com os quais precisávamos insistir muito, mas acabavam fazendo a entrevista. Percebíamos alívio quando viam como a mesma era realizada... "era só isso?" Eles estavam com medo. Finalmente, observamos um terceiro grupo que praticamente tivemos que "caçar". Neste, percebemos muita vergonha e medo. Foi nossa preocupação, desde o começo, deixar o aluno bem à vontade e explicar a ele que nossa conversa não seria comentada com ninguém, principalmente com qualquer professor. Isso os tranqüilizava.

Outro fato que observamos é que o gravador não inibia os alunos, ao contrário do que havíamos observado com os professores.

As entrevistas com os alunos foram realizadas no carro da pesquisadora, pois não havia local apropriado na escola. Com alguns alunos, fizemos a entrevista quando os encontrávamos no bairro, onde parávamos o carro. Com essa estratégia, conseguimos entrevistar os vinte e nove alunos da classe.

Estas foram realizadas no segundo semestre, época em que observamos uma maior aproximação dos alunos conosco. Contavam-nos fatos que aconteciam na sala quando estávamos ausentes. Mostravam provas, textos e outras atividades que haviam feito.

Nossas observações na escola dirigiram-se também para as reuniões pedagógicas e reuniões de pais. Ambas ocorriam esporadicamente. Ao final do ano, assistimos a três conselhos de classe.

Quando estavam terminando as aulas e os alunos

ficavam em sala sem professor, aproveitamos um desses espaços e realizamos um debate com os mesmos. Indagamos sobre o que poderiam falar, comparando sua passagem pela 4a.série e agora concluindo a 5a.

No mês de novembro, elaboramos uma segunda entrevista com os professores (Anexo 3). Nosso objetivo era completar dados que havíamos colhido na primeira entrevista e durante a observação do segundo semestre.

Nossa meta era assistir à recuperação final e realizar as entrevistas com os professores. Como houve mudança no calendário, não nos foi possível cumprir esse objetivo. Privilegiamos as entrevistas, não podendo acompanhar uma parte da recuperação. No entanto, a parte assistida foi suficiente para formarmos um quadro da mesma e descrevê-lo.

Novamente tivemos dificuldade em marcarmos as entrevistas com os professores. Com dois professores não foi possível fazer a entrevista, pois estavam em licença de saúde. Com outros professores, tivemos dificuldade no horário. Ao final, conseguimos realizar um total de 54% de entrevistas.

Nesse período, também realizamos uma entrevista com a direção da escola (Anexo 4). Nesta, solicitamos à Diretora documentos existentes na escola acerca do seu funcionamento. Com essa atividade, encerramos nossa pesquisa na escola.

Em suma, para a coleta de dados, realizamos: observações diárias em classe durante um ano letivo, acompanhando seis disciplinas; duas entrevistas com os professores (uma ao final do primeiro semestre e outra ao final do segundo); uma entrevista com os alunos, ao final do ano; uma com a diretora;

observações nos conselhos de classe, no período de recuperação e nas reuniões de pais.

Foi um trabalho longo, exaustivo e rico. Um mergulho no cotidiano da escola. Foi na rotina da sala de aula que confirmamos fatos e pudemos perceber o seu dinamismo.

Tendo realizado a coleta de dados, confrontamo-nos com a análise dos dados. Tratava-se, agora, dos dados colhidos e da análise destes. Tínhamos à nossa frente trezentos e sessenta relatos de observações diárias em sala de aula, correspondentes a seis disciplinas. Mais dez entrevistas de professores, vinte e nove entrevistas de alunos e uma com a direção. Além disso, tínhamos ainda as observações do período de recuperação, das reuniões de professores, das reuniões de pais, dos conselhos de classe e documentação da escola. Começamos a ler o material, perguntando-nos de que forma ele poderia responder às nossas indagações sobre a avaliação da aprendizagem.

E uma fase muito angustiante para a qual não existe receita. Após um longo manuseio dos dados, chegamos a uma forma de organização. Começamos pelos relatos das observações. Esse material constituía-se na parte mais importante registrada durante toda a pesquisa. Era na prática do professor que iríamos centrar nossa análise do exercício da avaliação da aprendizagem na escola.

Num segundo momento, verificamos as entrevistas dos professores. Em seguida, as dos alunos e da direção da escola.

OBSERVAÇÕES DA SALA DE AULA: Começamos a trabalhar as disciplinas separadamente. Líamos e relíamos os relatos diários de uma disciplina várias vezes até conseguirmos destacar proposições que definissem a prática do professor, de forma a agrupá-las. Rockwell (apud BOAS, 1992,p.110) apresenta doze elementos que caracterizam a análise qualitativa ou etnográfica, alertando que não devem ser tomados como passos.

"01 - Anotar perguntas, impressões, reações, interpretações, reflexões, relações com elementos teóricos ou com outras observações, ao fazer as versões ampliadas dos registros.

"02 - Ler e reler os registros; anotar tudo o que ocorrer.

03 - A partir do enfoque teórico e/ou dos objetivos da investigação e também do apontado nos itens anteriores, selecionar algumas categorias ou proposições gerais para a análise.

04 - Interpretar alguns registros à luz do referencial teórico, avaliar o significado dos elementos da situação observada para os participantes. Confrontar estes significados com a interpretação proposta.

05 - Ler e reler os registros.

06 - Escrever uma "antecipação do sentido" ou uma "construção hipotética" que relacione, de maneira inicial, as tendências a partir de observações e as categorias gerais selecionadas.

07 - Ler e reler os registros.

08 - Analisar sistematicamente as unidades selecionadas para apoiar ou modificar a "construção hipotética"; elaborar fichas ou resumos que descrevam e expliquem o que sucede na situação observada e estabelecer sua relação com a

categoria geral; comparar caso por caso com o delineamento hipotético original e ir modificando-o paulatinamente.

09 - Releer textos teóricos relacionados com a categoria geral.

10 - Redefinir, contextualizar, etc. as categorias gerais selecionadas.

11 - Reconstruir processos globais e relacioná-los com os contextos institucionais ou sociais.

12 - Elaborar uma descrição analítica, segundo as categorias estabelecidas, que transmita:

a) contato com os fenômenos, situações, linguagem observada, isto é, riqueza descritiva;

b) elementos para avaliar a informação obtida, contexto e limitações do trabalho de campo, extensão ou número de vezes que se observou; lugares, espaços a que não se teve acesso;

c) relação do observado com as categorias gerais; interpretação do significado teórico do que se analisou;

d) interrelação de diferentes processos ou fenômenos analisados;

e) nova problematização teórica."

Ao elegermos essas proposições, voltávamos ao material fazendo classificações mais detalhadas. Era como separar peças de uma mesma engrenagem e vê-las funcionando separadamente, quando na realidade funcionam juntas. Terminando essa etapa, elaborávamos uma síntese de todos os pontos arrolados. Por exemplo, no item **tarefas para casa** (Anexo 5). Se o professor tivesse uma prática freqüente de mandar o aluno fazer tarefas em casa, esse item ficaria destacado. Do contrário, se fosse um professor que não tivesse tal hábito e só o fizesse

esporadicamente, coloca-lo-iamos no item **tarefas**, no qual estavam incluídas as destinadas a serem feitas em casa ou na própria sala de aula. Essa classificação variou de professor para professor, pois cada um deles tinha uma prática singular.

Cada relato (Anexo 6) foi analisado separada e demoradamente, identificando-se nele as proposições que o constituíam e agrupando-as a partir da classificação das proposições. Durante esse processo, acabavam surgindo outras, pois a leitura era mais minuciosa. A proposição que se constituiu numa constante ainda podia ser subdividida. Por exemplo: um determinado professor que já tinha a classe **tarefas para casa**, e por ser esta uma prática constante, teve que dividi-la em classes separadas: **cobrança de tarefas** e **correção de tarefas**. O professor sempre passava tarefas para casa, cobrava-as e as corrigia na sala de aula. É diferente de um que passava tarefas esporadicamente e não as cobrava, não verificando se cada aluno havia feito.

Em outro professor, a classe **tarefas para casa** já englobava os outros itens. No primeiro, ao descrevermos sua prática, era necessário explicar como ele cobrava as tarefas e o que isso significava. Já para o segundo professor, ao expormos como este agia quando dava tarefas para casa, nós explicávamos esse item apenas como mais uma atividade realizada.

Para cada relato foi atribuído um número e, do mesmo modo, um outro número para cada classe. Por exemplo: a disciplina de português recebeu os números de 01 a 74, pois havia setenta e quatro relatos e foram destacados desses relatos vinte

e três classes. Assim, ao ler, por exemplo, o 28º relato, identificava-se nele cada classe numerada. Da mesma forma, essas classes eram arroladas numa folha, e ali, em cada uma, identificados os relatos que as continham. Podia-se procurar diretamente, em cada relato, as classes desejadas, bem como ter-se registrado o número de vezes que se repetiam. Isso nos dava uma relação de quantidade e oferecia maior rigor e fidedignidade na leitura.

Finalizada essa etapa, passamos à descrição da prática do professor em sala (Anexo 7), descrição essa que possuía, como estrutura, as classes encontradas nas disciplinas. Tal feito objetivava que a descrição fosse fiel aos dados e para que não corrêsemos o risco de conjecturar sobre a prática do professor. Esse é um erro fácil de se cometer, pois permeiam durante todo o trabalho sentimentos de aprovação ou reprovação pelas atitudes desse profissional. Tais sentimentos surgem a partir de uma visão de educação que orienta a nossa leitura dos dados, por mais objetivos que possamos ser. O cuidado tinha que ser constante durante a descrição, para que escrevêssemos exatamente aquilo que os dados nos forneciam.

O trabalho de análise foi desenvolvido do começo ao fim de cada disciplina. Só passávamos à seguinte quando a anterior estava concluída. Se interrompêssemos a sequência de uma disciplina e começássemos com outra, dificilmente conseguiríamos retomá-la, sem ter que reiniciar todo o processo.

Terminadas todas as descrições, iniciamos a tarefa de refazê-las. Começamos novamente a trabalhar por disciplina, primeiramente, com aquelas que haviam sido concluídas antes, pois

estavam mais distantes do registro da nossa memória. Houve uma leitura exaustiva dos relatos; em seguida, fizemos o mesmo com as classes e, por fim, com a descrição já feita. Aqui pudemos constatar se realmente a descrição contemplava fielmente os dados. Acabamos por refazê-las em parte, pois havia muitas opiniões e comentários que se misturavam com a prática descrita do professor. Essa etapa funcionou como um filtro para que a "objetividade" fosse alcançada ao máximo possível.

Tomamos essa descrição da prática pedagógica e iniciamos a da prática avaliativa. "Pinçamos" a avaliação como ponto central da prática pedagógica para entender seu movimento no cotidiano da sala de aula. A priori, elaboramos um texto que contemplava apenas aquilo que se identificava com avaliação. Mas não era suficiente, porque torna-se difícil explicar a avaliação sem relacioná-la à prática pedagógica total. Dessa forma, elaboramos o texto final, explicando o desenvolvimento da avaliação, relacionando-o com essa prática. Esse texto final ficou denominado "A prática de avaliação observada: uma visão geral".

ENTREVISTA DOS PROFESSORES: É importante indicar que essas representações têm lugar complementar no estudo. Os dados basilares são fornecidos pelas observações diretas vivenciadas pela pesquisadora. Nesse sentido, não se previu nenhuma metodologia de análise especial para as representações.

Analisando as entrevistas, demos início a um processo de leitura exaustivo desse material. Primeiramente, aglutinamos todas as respostas referentes a mesma pergunta. Isso

nos permitia visualizar principalmente o que era comum a todos e o que diferenciava-se nos diversos depoimentos. Nesse momento, podíamos detectar na representação dos professores os aspectos fundamentais da avaliação.

Após muita leitura, organizamos o material, dividindo-o em três partes que, na verdade, constituíram-se o que chamamos de etapas. A primeira delas denominou-se **Determinantes da avaliação - Pressupostos que antecedem a escolha da prática avaliativa**. Em nossas leituras sobre as representações dos professores, foram se destacando as que forneciam elementos para se compreender de onde o professor partia para realizar a avaliação com os alunos. Essa etapa compôs-se de quatro subdivisões, que são justamente as representações que a compõem. São elas: **Os objetivos da disciplina e da escola; As dificuldades encontradas no seu trabalho; A visão sobre a 5a.série e A função da avaliação**.

A segunda etapa denominou-se **Como Avaliar**. Nesse momento, reunimos as representações do professor sobre sua efetiva prática de avaliação. Subdividimo-la em: **Os critérios de avaliação adotados e Comportamento: o bom aluno, participação e disciplina**.

Identificamos a última etapa como: **Resultados da Avaliação**. Aqui, espelharam-se as representações dos professores sobre o que eles fazem com resultado das avaliações realizadas diariamente. Incluem-se também quatro subdivisões: **As dificuldades específicas dos alunos; O crescimento do aluno; A Recuperação e o Conselho de Classe**.

Dessa ordem de ~~etapas~~ resultou o texto em que analisamos a representação dos professores.

ENTREVISTA COM OS ALUNOS E COM A DIREÇÃO DA ESCOLA: Tomamos a representação dos alunos e da Direção da escola apenas para completar os dados e esclarecer questões, no momento em que redigíamos as nossas conclusões.

Nossa conclusão procurou trazer elementos para três questões colocadas pela pesquisa. A primeira delas - "COMO A AVALIAÇÃO ACONTECE NO FLUXO DO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE EDUCACIONAL PROPOSTO PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA ?" ; e a segunda questão - "QUE RELAÇÕES MANTEM A AVALIAÇÃO QUE OCORRE NA SALA DE AULA COM A INSTITUIÇÃO COMO UM TODO ?" ; e a terceira : "COMO PROFESSORES E ALUNOS ENTENDEM A AVALIAÇÃO E QUE LUGAR OCUPAM NESTE PROCESSO ?" .

4. RESULTADOS

4.1. A Prática da Avaliação Observada : visão geral

Nossa análise dos dados procedentes das observações permitiu que identificássemos os conceitos ou classes de ações que compõem a prática da avaliação na série observada.

E no contexto da prática pedagógica do professor que se pode compreender o processo de avaliação em seu desenvolvimento.

Cada disciplina, cada professor, cada prática é singular. Portanto, apresenta características próprias na condução da aprendizagem dos conteúdos específicos. A forma particular de trabalho em sala determina uma forma própria na avaliação. Seis práticas foram analisadas, nas quais encontramos singularidades e diferenças.

Na disciplina de matemática, o professor passava o conteúdo através de exercícios. Colocava um exercício novo na lousa e mandava os alunos fazerem. Não dava qualquer explicação; ficava esperando que os alunos conseguissem resolver. Passado algum tempo, solicitava que algum aluno fosse ao quadro. Ele incentivava, dizia que o ajudaria, mas os alunos não iam, pois não haviam conseguido resolver o exercício. O professor, então, explicava aquele e em seguida colocava outros na lousa. Os alunos faziam. Em seguida, o professor os chamava para tentarem, sempre incentivando e dizendo que ajudaria. Nessa segunda etapa, começavam a aparecer voluntários, pois com a explicação

que o professor havia dado, muitos alunos já se arriscavam a resolvê-los. Supomos que a intenção do professor ao colocar exercícios com conteúdo novo na lousa, sem dar explicações, era para despertar o raciocínio do aluno. Essa prática foi constante. Após dar explicações, ele fixava aquele conteúdo com exercícios durante pouco tempo, no máximo mais uma aula e já aumentava a complexidade, ou seja, seguia com o programa. Os alunos chegaram a reclamar que essa forma era muito rápida, mas o professor continuava. Trabalhou assim durante todo o bimestre e, no final, aplicou uma prova que passava a ser a média bimestral do aluno. Após a prova, seguia com um conteúdo novo.

Não havia, na prática diária do professor, momentos em que ele identificasse as dificuldades dos alunos e as retomasse, a fim de saná-las. Ele seguia o programa, sem verificar se os alunos aprendiam ou não. Apenas fazia uma prova e transformava a nota desta em média bimestral. Não retomava o conteúdo da prova que em todos os bimestres indicava alunos com notas baixas.

O professor de história, da mesma forma que o de matemática, dava o conteúdo e não procurava identificar as dificuldades dos alunos para tentar superá-las. Ele seguia o programa, explicando oralmente o assunto do livro texto. Lia, com os alunos, um trecho ou solicitava que algum aluno fizesse uma leitura. Suas explicações duravam aulas. Quando concluía a unidade, ele passava um questionário para os alunos fazerem. Sempre frisou muito, em sala, a necessidade de os alunos prestarem atenção às suas explicações, porque na prova pediria mais questões referentes a estas do que as limitadas ao conteúdo

do livro. E, realmente, era o que fazia. Mas nunca verificava se os alunos estavam ou não com dificuldades. Mandava que respondessem ao questionário e depois o corrigia de maneira coletiva. Nunca observava o que os alunos respondiam. Dizia que não podia perder tempo. Fazia duas provas no final do bimestre e essas notas transformavam-se em média bimestral.

Tanto o professor de matemática, quanto o de história trabalharam o bimestre inteiro e não verificaram como estava a aprendizagem do aluno. A avaliação ocorria no momento das provas. O professor de matemática considerava esse resultado apenas para classificar os alunos. Ele não lhes entregava os resultados, ocultando a seus alunos conhecerem os próprios níveis de aprendizagem. Também não apontava os tópicos, nos quais havia maior dificuldade. Esse professor apenas entregava a nota para a Secretaria e partia para conteúdos novos.

Na disciplina de português, os alunos também aprendiam o conteúdo através de exercícios, tanto de gramática quanto de interpretação de textos. Havia muitos exercícios para serem feitos tanto em sala como em casa. Essa disciplina foi a única que exigiu tarefas para casa durante o ano todo. Os alunos recebiam uma nota relativa às tarefas. O professor sempre corrigia junto com os alunos os exercícios passados. Corrigia-os na lousa ou chamava alunos para lerem suas respostas ou irem até a lousa para escrevê-las. Os alunos faziam também redações. O professor corrigia e apontava para cada aluno seus erros e mandava que refizessem a tarefa. Essa profissional conhecia o nível de escrita e interpretação de cada aluno. Isso porque ela

sempre corrigia as redações. Em determinado período do ano, solicitou a alguns alunos que fizessem cópias. Foi uma alternativa que ela encontrou para melhorar a qualidade das redações desses alunos. Mas, depois de algum tempo, parou de cobrar tal atividade. Podemos observar que nessa disciplina havia uma preocupação maior pela aprendizagem dos alunos e pelas dificuldades que apresentavam.

O professor de geografia possuía uma prática bem diferenciada das demais disciplinas. Seu método de trabalho seguia um esquema determinado. Tinha como objetivo primeiro o desenvolvimento do raciocínio do aluno - e para isso passou mais de um mês de aula trabalhando com os alunos um conteúdo fora da área de geografia. Usou o corpo humano para tal. Na primeira fase do desenvolvimento do raciocínio, o que o professor fez foi ensinar aos alunos como organizarem títulos e sub-títulos. Por exemplo: dizia que a cabeça seria o título maior, então receberia o número um. Em seguida, o olho já seria o sub-título. Ficaria então com a numeração 1.1., e assim por diante.

Finda essa etapa, entrou no conteúdo da disciplina que tinha como objetivo o desenvolvimento da capacidade de síntese do aluno. Para isso solicitava que um aluno lesse um parágrafo do livro texto. Depois parava e perguntava para a turma o que havia de mais importante e o que eles dissessem era sublinhado. Se dissessem que o parágrafo todo era importante, sublinhavam tudo. Os alunos não usavam caderno; possuíam uma pasta com folhas quadriculadas. Nessas folhas faziam desenhos, atividades e ditados que o professor passava. Tudo tinha que seguir a numeração correta.

Finalmente, após dois bimestres, ele organizou os alunos em equipes para que preparassem aulas para a turma. Eles assumiriam a turma como professores. Apenas duas equipes apresentaram-se e a aula que deram foi da mesma forma que o professor fazia. Mandavam um colega da classe ler e depois perguntavam o que era importante para sublinhar. Toda essa prática desenvolveu-se da primeira à última aula do ano, com atribuição de pontos. Não se passavam dez minutos de aula sem que os alunos não se atribuíssem pontos ou o professor a eles. Conferiam-se pontos quando acertavam a numeração, quando respondiam perguntas, quando localizavam no mapa determinada região, etc. Contavam pontos negativos quando conversavam, quando não apresentavam uma atividade como o professor pedia, quando não obedeciam às orientações do professor. Este, no final do bimestre, transformava os pontos em nota e essa era a média do aluno. A pergunta que ficou durante todo o ano foi: como o professor verificava o domínio do conteúdo pelos alunos? Nunca verificou. Ele seguia sempre em frente, mas na verdade não observava se entendiam ao menos aquilo que estavam lendo.

O professor da disciplina de ciências preocupou-se sempre com a memorização do conteúdo por parte dos alunos. Utilizou-se de três técnicas. Primeiro, passava as aulas lendo o livro texto. Ele ou algum aluno fazia a leitura. As aulas de ciências eram sempre duplas. Os alunos ficavam durante todas as aulas seguindo a leitura. Quando o professor percebeu que eles se dispersavam muito, passou a fazer ditado, dizendo que só escrevendo eles ficavam quietos ou decoravam o conteúdo. Passou

a mandar que fizessem cópia do livro texto. Os alunos passavam as aulas copiando. Durante todo o ano, ao final do bimestre, o professor passava um questionário e os mandava responder. Dele tirava questões para a prova. Esse professor demonstrou alguma preocupação com a aprendizagem dos alunos no último bimestre, quando não seguiu em frente com as perguntas ao perceber que havia alguns alunos que não as respondiam corretamente.

Na disciplina de inglês, o professor priorizava o ensino oral da língua inglesa. Falava as expressões e os diálogos do livro texto e a classe repetia muitas vezes. Essa atividade e a dramatização em duplas de alunos foram as que ocorreram todo o ano. No final do bimestre, o professor fazia uma prova. Ele demonstrava preocupação com a aprendizagem do conteúdo pelos alunos, pois repetia inúmeras vezes, para que a classe fixasse o que ele falava. Mas essa preocupação era geral, não individual. Não existiu, na prática do professor, nenhum trabalho voltado para recuperar dificuldades individuais dos alunos, assim como não existia uma prática que buscasse identificar dificuldades.

Aqui, nesses pequenos resumos das práticas pedagógicas dos professores, podemos verificar que não existia um trabalho voltado para a busca de uma aprendizagem efetiva do aluno. O que detectamos é que, na disciplina de português, havia uma preocupação maior, mas que não era suficiente. Foi a disciplina que demonstrou um trabalho mais comprometido com os alunos. O professor procurava através de sua prática diária passar muitos exercícios e corrigi-los. Ele transmitia um conteúdo novo e, em seguida, iniciava o trabalho de fixação.

Passava pelas carteiras e cobrava dos alunos as tarefas. Esse professor não atribuía nota ao comportamento na prova. Esta era o resultado do domínio do conteúdo demonstrado pelo aluno. Afirmamos que o trabalho do professor não era suficiente porque havia na turma alunos que sempre tiravam notas baixas nas redações e na interpretação de texto. Mas nenhum trabalho específico era realizado com eles. No final do primeiro semestre, o professor começou a solicitar a alguns desses alunos cópias no caderno. Fez isso para que eles melhorassem sua redação. Cobrou algumas vezes mas foi deixando de pedir. Afirmou que não iria mais insistir porque os alunos não faziam mesmo. A responsabilidade ficou sobre eles. Apesar disso, essa disciplina foi a que realmente demonstrou um trabalho mais comprometido com os alunos. As demais não apresentaram um compromisso voltado para uma aprendizagem mais efetiva. Principalmente as disciplinas de história e matemática. Nestas, os professores passavam o conteúdo sem verificar se ele estava sendo aprendido ou não, ou de que maneira. Era como se o conteúdo estivesse em uma margem e os alunos em outra; eles seguiam em paralelo, não se cruzavam, não havia troca. Quem compreendesse, ótimo, seguia em paralelo com o professor. Aqueles que não entendiam adequadamente iam ficando para trás, enquanto que na outra margem o programa seguia em frente.

O mais interessante é que a sala de aula funcionava dessa forma o tempo todo. Os professores seguiam em uma margem, enquanto que, paralelamente, os alunos seguiam em outra. O que se modificava era o nível de troca entre ambos

durante o trajeto. Todos os professores assumiam o papel daquele que ensina, que transmite o saber. Os alunos apenas acompanhavam e absorviam.

Torna-se importante ressaltar esse ponto porque entendemos que a prática avaliativa deve ter como objetivo o levantamento das dificuldades dos alunos, para uma ação imediata sobre elas. Por isso, é necessário perceber como essa dinâmica ocorria na sala de aula.

Na prática do dia a dia de sala de aula, a preocupação da maioria dos professores não se localizava na aprendizagem eficiente dos alunos, mas, antes, na realização de uma prova bem feita.

É interessante observar, aqui, que essa conclusão surgiu a partir da análise do conjunto dos dados. Isso não significa que o professor não apresentava preocupação aparente com a aprendizagem do aluno. Eles comentavam em classe:

"Enquanto olhava os cadernos, percebi que vocês não entenderam. Prestem atenção, vou explicar novamente".

"Vocês três troquem de lugar; falando desse jeito não vão conseguir trabalhar".

"Esses exercícios são para fazer em casa, no meio da semana, porque vocês só têm inglês na sexta-feira".

"Façam silêncio... vocês não entendem que lá fora a concorrência é grande, que até para servir o exército tem que ter diploma. Lá fora é que vocês vão se arrepender de não ter estudado".

Os professores faziam discursos sobre a necessidade de os alunos estudarem; cobravam silêncio e atenção. Mas essa preocupação traduzia-se muito mais na teoria do que na

prática pedagógica propriamente dita. A tônica era estudar e prestar atenção para fazer uma boa prova.

"Prestem atenção. Não é para conversar e sim prestar atenção. Quem não prestar atenção vai perder ponto porque na prova vou perguntar mais sobre o que eu falo e se vocês não ficarem atentos não vão saber responder".

"Façam com suas palavras e não cópia do livro, pois assim aprendem e não precisam decorar para a prova, para saberem".

"A avaliação está feita. Não quer dizer que quem foi mal seja mal. Eu tenho que avaliar por uma prova e o aluno pode ser muito melhor. Mas isso não quer dizer que não possa melhorar".

Afirmamos que era muito mais significativo o discurso porque não existia um acompanhamento da aprendizagem do aluno. Este era o único responsável por ela. Constatamos que era uma preocupação aparente porque traduzia-se na aparência. E acreditamos que o próprio professor considerava-se preocupado com a aprendizagem do aluno. Porém, a sua prática não se dirigia a isso.

Das seis disciplinas, cinco realizavam provas. Esse era o instrumento mais utilizado pelos professores.

O professor de matemática, ao final do bimestre, marcava um dia para aplicação da prova. Colocava as questões na lousa e deixava os alunos resolvendo. Estabelecia o dia da prova quando havia duas aulas seguidas de sua matéria e, antes que o tempo da aula terminasse, recolhia as provas e resolvia as questões na lousa. Na aula seguinte, já partia para novo conteúdo. Durante o ano, os alunos apresentaram as seguintes médias nos bimestres:

Primeiro Bimestre - 40 alunos

65% tiveram notas I ou F
30% tiveram notas R
5% tiveram notas B

Segundo Bimestre - 40 alunos

60% tiveram notas I ou F
35% tiveram notas R
5% tiveram notas B

Terceiro Bimestre - 34 alunos

41% tiveram notas I ou F
12% tiveram notas R
44% tiveram notas B
3% tiveram notas E

Quarto Bimestre - 32 alunos

65.7% tiveram notas I ou F
3.1% tiveram notas R
25.0% tiveram notas B
6.2% tiveram notas E

A diminuição do número dos alunos por bimestres foi causada pela desistência gradativa dos mesmos.

Essas médias eram dadas pelo resultado das provas e reprovavam os alunos. No 1^o, 2^o e 4^o bimestres, mais da metade da turma não apresentou um resultado satisfatório nas provas, enquanto que o 3^o demonstrou um resultado positivo. O professor poderia indagar e verificar o que se diferenciou nesse bimestre. Mas nada disso era feito. A prova nunca serviu para identificar as dificuldades e procurar recuperá-las. Servia apenas para a atribuição de uma nota, que era usada apenas para classificar os alunos. Tanto que, na aula seguinte à prova, iniciava-se conteúdo novo.

O professor de história fazia duas provas no

bimestre. Quando entregava a primeira prova corrigida, ele avisava que no dia seguinte haveria outra prova, que tinha como objetivo ajudar a aumentar a nota. A maioria dos alunos não se saía bem na primeira prova, segundo o professor.

"Essa prova é para ajudar na nota; vocês tiraram notas muito baixas na outra".

"Estudem que amanhã tem outra prova do mesmo conteúdo. Essa nota é para ajudar".

Na segunda prova, ele lia a questão e pedia que os alunos apenas respondessem-na, sem copiá-la. Esperava alguns minutos, dando esse tempo para os alunos, e em seguida lia a próxima questão. Geralmente, os alunos precisavam responder com apenas uma ou duas palavras. O professor a chamava de "prova relâmpago" e explicava que era uma chance para aumentarem a nota.

No dia anterior à primeira prova, o professor fazia uma recapitulação do conteúdo que os alunos precisavam dominar para se saírem bem. Ele demonstrava uma grande preocupação de que os alunos fizessem boa prova.

Avisava-lhes que na nota da prova incluiria organização, uso de caneta azul ou preta e capricho. Dizia que pela prova conhecia o aluno e que, após corrigi-la, dava uma olhada geral nos outros aspectos para poder dar a nota.

"Não adianta compararem as provas e notas, pois a nota inclui organização, rabiscos, limpeza e o uso de caneta vermelha. Vocês podem ter acertado a questão, mas a nota não ser a mesma, porque no final da correção dou uma olhada geral para dar nota".

Para fazer a média dos alunos, o professor tomava duas aulas; passava uma atividade para os alunos ficarem fazendo

enquanto somava a media. Chamava aluno por aluno para verificar quem era, pois não sabia o nome.

"Quem é o 19 ? Olha que sorte, você tinha F e F, vai ficar com R porque fez o trabalho".

"Dei um trabalho para melhorar a nota e olhem, vocês não fizeram. Eu vou dar o troco na mesma moeda".

"Quem é o 29 ? Vou pensar. No final eu resolvo... Você vai ficar com a nota mais baixa porque conversa na aula".

Quando ele ficava na dúvida pedia que o aluno levasse o caderno, e assim fechava a média.

"Amanhã tragam o caderno, pode ser que eu olhe ou não, mas tragam, vou fazer as médias e se tiver dúvida na nota vou olhar o caderno".

O professor de ciências fazia uma prova no final do bimestre. Passava um questionário para os alunos completarem e mandava decorarem as respostas para a prova. Dizia para os alunos que se respondessem a tudo saberiam fazer a prova. Tiraria as questões desse questionário.

"Na prova de terça-feira vou escolher dez perguntas desse questionário".

Ao devolver as provas corrigidas, passava na lousa as questões com as respostas corretas e solicitava aos alunos que haviam tirado notas "I" ou "F" para que, em casa, copiassem-nas numa folha para que pudessem aumentar a nota para "R". Dizia para aproveitarem essa chance e trazerem na próxima aula.

Ocorria que alunos com notas diferentes apresentavam erros semelhantes. O professor avisava que não adiantava reclamarem e que ele não admitiria comparações, porque ao dar a nota, havia considerado o comportamento. No primeiro

bimestre, os alunos reclamaram, mas depois desistiram. A nota da prova era a média do bimestre.

"Eu quando dou a nota da prova levo em consideração a participação do aluno em sala. Se vai bem mas é um aluno que não faz nada, não participa, que apenas decora, a nota é mais baixa. Por isso não adianta comparar".

O professor de português também fazia provas todos os bimestres. Era o único que trazia a prova elaborada e mimeografada. Marcava a data com antecedência e selecionava o conteúdo para os alunos estudarem. A prova recebia duas notas: uma em gramática e outra em interpretação.

Quando as devolvia devidamente corrigidas aos alunos, ele fazia a correção com eles e mandava que refizessem as questões erradas e colassem-nas no caderno.

No primeiro bimestre, recapitulou o conteúdo da 4a.série. Quando concluiu, avisou aos alunos que daria uma prova para verificar como eles estavam. Mas não a fez logo em seguida, e sim ao final do bimestre. Percebemos aqui que o professor verificava, através das provas, a situação do aluno.

"Nessa prova foram bem porque o conteúdo é recapitulação da 4a.série. Mas se vocês não estudarem no 2º bimestre não vão sair-se tão bem. Por experiência própria já sei como funciona, mais da metade vai reprovar".

No segundo bimestre, ele faltou mais de um mês às aulas. Aparecia uma vez ou outra para passar exercícios e verificar se os alunos haviam feito os anteriores. O número de exercícios era sempre grande para cobrir sua falta às aulas. Avisou aos alunos que a nota nesse bimestre seria pelas tarefas

feitas. Mas aplicou prova.

"Voces gastariam muito pouco tempo fazendo as tarefas. Eu estou faltando mas não deixo de dar a tarefa. Que nota vocês vão tirar se não fazem os exercícios?".

A prova era o instrumento imprescindível para o professor, como podemos verificar. Mas para tirar a média, ele utilizava-se de outros aspectos. Os alunos recebiam nota em gramática, interpretação, tarefas, caderno e redação. Esses itens é que eram considerados no momento de se calcular a média.

"Neste bimestre olharei todos os cadernos, não só o de textos e darei uma nota. Caprichem na letra, na organização. Eu vou dar uma nota".

"Tragam a redação passada a limpo do contrário vou dar I".

"Vou passar para ver quem fez os exercícios".

O professor de inglês ministrava duas aulas por semana, no mesmo dia. Quando fazia a prova do bimestre, recapitulava o conteúdo na primeira, e fazia a prova na segunda aula. Demonstrava uma grande preocupação com um resultado positivo nas provas. Na primeira aula, dava exercícios semelhantes aos que pediria na prova.

"Na primeira aula farei uma revisão da matéria e na segunda aula a prova. Façam esses exercícios porque eles podem cair na prova".

Na ocasião em que devolvia as provas, fato este que demorava consideravelmente, corrigia as questões com os alunos. Calculava geralmente a média na sala. Quando um aluno estava sem a nota da prova, solicitava o caderno.

O unico professor que não fazia prova com os

alunos era o de geografia. Mas, como já explicamos, ele atribuía pontos para todas as atividades, comportamentos, arguições, enfim, tudo o que se relacionava ao aluno. Também este atribuía-se pontos, de acordo com o seu desempenho.

"Agora parem de escrever e prestem atenção para entenderem e saberem o que fazer para marcarem pontos. Do contrário vocês vão ficar sem nota porque eu não faço prova".

"Os alunos que fizeram corretamente podem marcar 5 pontos".

"Terminei professor, posso marcar ponto?". "Sim".

O professor exigia do aluno a atribuição de pontos. Dizia para não se esquecerem de fazê-lo. No final do bimestre, o professor chamava aluno por aluno e verificava suas pastas, somava os pontos e fazia a média com eles.

4.1.1. A Prova

Dos cinco professores que faziam prova, quatro deles, português, inglês, ciências e história faziam discursos diários acerca da responsabilidade do aluno sobre o resultado das provas.

"Quem tirou nota baixa é porque não está estudando".

"A nota o aluno é quem tira e não o professor quem dá".

"Eu fiquei muito triste com o resultado desta prova. Os alunos não percebem que essas provas foram para ajudar. Muitos vão até piorar. A culpa é só do aluno".

Comunicavam-lhes que estavam mal, que não haviam estudado como os professores haviam solicitado. Enfatizavam que

os professores se esforçavam ao máximo, porém eles não correspondiam. Diziam ainda que eles, professores, ficavam muito tristes, pois viam que, apesar de todo o esforço, os alunos apresentavam esses resultados.

Os professores passavam o bimestre ministrando o conteúdo e no final faziam provas. A prova acabava funcionando como centro direcionador dos objetivos do dia a dia do professor.

Existia a preocupação com o resultado positivo das provas, mas não havia a mesma preocupação com o processo real de aprendizagem.

Essa apreensão exacerbada com o resultado das provas não levava o trabalho pedagógico a atingir uma maior eficiência. Induzia os professores a darem "chances" para os alunos aumentarem suas notas.

Por outro lado, quando o resultado não era positivo, a culpa recaía sobre os alunos. Dessa forma, o professor ficava isento de qualquer responsabilidade.

A prova não é simplesmente uma prova, é o resultado da avaliação de cada bimestre. Suspeitamos que a preocupação fundamental do professor era que o resultado da avaliação espelhasse formalmente sua competência. Ao dar "chances" facilitadas aos alunos, os professores forneciam, através da avaliação, um resultado falso da condição do aluno.

A prova, que nada mais era do que a própria avaliação final, era utilizada para obter do aluno os comportamentos desejados.

"Quem não prestar atenção vai perder ponto, porque na prova vou perguntar mais sobre o que eu falo e se vocês não

ficarem atentos, não vão saber responder"

"Quem respondeu o questionário ? Eu não posso ficar olhando cadernos. Vocês é que devem ser responsáveis. Como você pode estudar para a prova se ainda não respondeu às perguntas do questionário?"

"Façam o questionário com suas palavras e não cópia do livro, pois assim aprendem e não precisam decorar para a prova para saberem".

"Quem não faz as tarefas perde ponto, porque na prova vou pedir e vocês não vão saber".

"Quem estudou o conteúdo da aula passada? O que aconteceria se eu chamasse alguém? Estou precisando marcar uma prova nessa turma..."

"Quem estuda tem como prêmio notas altas, mas do contrário recebe um castigo".

"Vocês devem prestar atenção, fazer tarefas e estudar para tirar boas notas nas provas e assim passarem de ano".

"Prestem atenção, eu vou pedir na prova"

"Se vocês continuarem com essa conversa, eu vou fazer prova dessa matéria agora!"

"Entenderam? Se eu perguntar na prova, vocês vão saber explicar?"

"Eu vou pedir na prova".

"Se fizerem muita bagunça, eu vou complicar a prova, hein!".

Através da prova controlavam, classificavam e motivavam os alunos. Os professores afirmavam, justificando, que era sua responsabilidade educar o aluno; por isso, ao atribuírem nota na prova, consideravam-lhe o comportamento.

Pelo que transparece, pode-se inferir que a prova serve para legitimar o poder do professor, ao mesmo tempo

em que responsabiliza apenas o aluno por seu sucesso ou fracasso.

A ameaça da nota baixa e a ameaça da reprovação. Por isso, os professores ameaçavam diariamente com nota baixa. Eles mesmos diziam que os alunos seriam reprovados. Para o aluno, a reprovação é o fracasso. Não existia uma prática avaliativa com o objetivo de melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, identificando suas dificuldades para poder recuperá-las.

Não havia uma prática avaliativa ao longo do processo de ensino, para verificar o próprio andamento deste.

O que existia era uma prática avaliativa que tinha como objetivo alcançar-se uma nota ao final do bimestre. Como já descrevemos, notava-se uma diferença no modo como cada professor conduzia sua prática. Mas essa diferença era aparente, porque, na verdade, todos chegavam ao mesmo ponto - a atribuição de uma nota.

Na avaliação do professor, o aluno também recebia nota por conteúdo aprendido, comportamento apresentado e responsabilidade.

4.1.2. O Conteúdo

Este era medido através de instrumentos objetivos e palpáveis, tais como: provas, redações e arguições. Nesses itens, os professores verificavam o domínio dos conteúdos apresentado pelo aluno e atribuíam-lhe uma nota por eles. Aqui, os professores verificavam se o aluno havia aprendido aquilo que eles haviam-lhe passado. Sem levar em conta o fato de o aluno ter aprendido, os instrumentos eram considerados válidos para

avaliar. Não eram ponderados os níveis de aprendizagem. As respostas legitimavam o sucesso ou fracasso do aluno, independentemente de como o professor tivesse trabalhado o conteúdo.

Entendemos, através de nossa leitura sobre os dados, que para todos os professores o conteúdo vinha pronto e acabado. Todos transmitiam-no para o aluno, davam-lhe as explicações e este deveria assimilar e entender, além de estudar para fixar e realizar boas provas. O professor era o transmissor, o aluno o receptor e o conteúdo apresentava-se como uma massa pronta que era repassada.

4.1.3. Comportamento Disciplinar, Responsabilidade e Participação

Para medir e avaliar esses aspectos, os professores não possuíam critérios claros e objetivos, definidos de forma transparente, para que qualquer pessoa pudesse verificá-los e percebê-los.

O único professor que não mencionava nada para o aluno, quanto à avaliação desses aspectos, era o de matemática. A nota dos alunos era a nota da prova, referente apenas ao conteúdo dominado.

COMPORTAMENTO - Para aprender o conteúdo, os alunos precisavam permanecer quietos e sentados. Todos os professores exigiam que os alunos fizessem silêncio, não conversassem com os colegas, prestassem atenção à aula, que não ficassem acusando o colega do que fez ou deixou de fazer, fossem educados uns com os outros e respeitassem a todos. Era mister

que eles fossem educados e bem comportados. Quando apresentavam uma atitude diferente da que era exigida, eram ameaçados com a nota baixa. Os mestres diziam para os alunos que o comportamento seria avaliado. Mas não lhes informavam como isso seria feito.

Esse detalhamento ia ficando explícito no decorrer das aulas, na cobrança dos professores. Na ocasião em que os alunos não apresentavam o comportamento exigido pelo professor, eles recebiam pontos negativos, ameaças de a nota abaixar, de reprovação, de irem para a diretoria. O que ficou claro é que a nota lhes era atribuída predominantemente por seu comportamento. O aluno quieto, por exemplo, não apresentava uma nota maior por esse comportamento, enquanto que o bagunceiro perdia nota por estar fazendo bagunça.

"Se vocês não prestarem atenção vou começar a anotar e marcar pontos negativos".

"Essa conversa não pode continuar. Dessa forma vou ter que chamar a Diretora".

"Vou fazer o seguinte, cada vez que você falar vou tirar um ponto da sua nota, você vai ficar com I-, vai ficar devendo"

Nem sempre um aluno que estava conversando perdia pontos. Os professores chamavam mais a atenção do que propriamente atribuíam pontos negativos. Os dois professores que "embutiam" essa avaliação à nota da prova, ciências e história, juntamente com o professor que trabalhava diariamente atribuindo pontos, esses sim acabavam por considerá-los mais. A nota de comportamento acabava entrando mesmo, na hora em que o professor tirava a média. Nesse momento, ele a abaixava, subia ou arredondava para mais ou para menos, de acordo com a "cara do

aluno". Aqui, o critério estava apenas na lembrança do professor. E quanto mais o aluno se destacava no dia a dia da sala de aula, mais fácil ficava para o professor elaborar a média.

RESPONSABILIDADE - Os professores entendiam por responsabilidade o que o aluno deveria cumprir como obrigação. Por esse aspecto eram vistas tarefas que deveriam ser feitas em casa e na aula; trabalhos que deveriam ser entregues; material específico da disciplina que o aluno deveria ter em classe e não deixar em casa; equipamentos que os alunos deveriam trazer quando lhes fosse solicitado pelo professor; redações e provas passadas nos cadernos; cadernos com matéria em dia; estudo dos conteúdos; respostas dos questionários.

A nota que os alunos recebiam pelas tarefas era atribuída pelo fato de eles as fazerem ou não; se a tarefa havia sido feita corretamente ou se estava errada não tinha importância. O que estava sendo avaliada era a responsabilidade.

Na hora em que os professores solicitavam o caderno ao aluno o que olhavam mesmo era se o aluno possuía todo o conteúdo, os testes, os exercícios, se ele havia feito tudo com organização e capricho.

Quando o aluno recebia nota por trabalho feito, ainda era avaliado o fato de ele ter entregue ou não.

Nesses itens, o que estava sendo verificada era a responsabilidade. Essa nota somava-se à de domínio do conteúdo. O caderno servia, inclusive, como um aspecto a ser adicionado, quando o aluno não tinha feito a prova ou alguma delas.

Percebe-se, desse modo, como o item responsabilidade tem peso na prática avaliativa da sala de aula.

PARTICIPAÇÃO - Existem alguns pontos que se destacam nesse aspecto. Mas é o item mais difícil de ser "pinçado" porque se confunde, se mistura e se entrelaça com os aspectos comportamento e responsabilidade. Pode ser entendido como participação quando os professores chamavam alunos na lousa para responderem a alguma pergunta, ou fazerem alguma outra atividade; na ocasião em que solicitavam ao aluno que fizesse a leitura de trechos de algum texto; no momento em que eram voluntários para fazerem alguma dramatização para a classe ou respondiam oralmente alguma pergunta ao professor e mesmo quando faziam perguntas. Os professores reclamavam com os alunos que eles não estavam participando, quando eles não se manifestavam nesses pontos. Em alguns, ficava claro que a nota era de participação. Na hora em que, na disciplina de inglês, o professor pedia que os alunos fossem até a frente da classe para dramatizarem algum diálogo, ele falava que daria nota só pela participação, já que a pronúncia eles só aprenderiam com o tempo. Também quando recebiam nota em leitura, nessa mesma disciplina, lhes era dito que a nota era pela participação.

Os três pontos: comportamento, responsabilidade e participação se entrelaçam e se confundem. Ao mesmo tempo em que podemos mencionar cada um deles e definir quais são seus conceitos, podemos também verificar, na prática, que eles, ao cobrarem responsabilidade, estão também exigindo a participação do aluno no processo. Dessa forma, percebemos que é o

entrelaçamento desses três aspectos que definia o movimento em sala de aula.

4.1.4. A Nota

Todos os elementos anteriormente examinados conduziam à NOTA. Este parece ser o conceito central em matéria de avaliação. A prova ou avaliação do domínio do conteúdo, da responsabilidade, da participação e do comportamento levavam à nota.

Os alunos recebiam notas em todos os aspectos. Para que eles atingissem os objetivos esperados, os professores ameaçavam-lhes com a nota. Ao mesmo tempo em que era ameaça, também constituía-se no mecanismo utilizado para motivar os alunos. A motivação das aulas não surgia da própria didática, ao se utilizar técnicas variadas ou buscando outras fontes de interesse para os alunos. Mas esta era estimulada pela nota que receberiam.

Por sua vez, essa nota era vinculada, pelos próprios professores em sala, à aprovação ou à reprovação do aluno e era o resultado da avaliação.

A avaliação na sala era sinônimo de uma nota recebida no final de cada bimestre e que definiria, ao término do ano, a classificação do aluno. Ser aprovado significava obter sucesso e ser reprovado, ter fracassado.

A avaliação, que se traduzia pela nota, conferia ao aluno responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, ao mesmo tempo em que legitimava a eficiência do professor.

"Tirem uma folha. Mas não adianta fazer por fazer, essa é uma chance de melhorar a nota."

"Essa prova vai ficar comigo. Depois aparece pai para reclamar e eu tenho a prova para mostrar".

Suspeitamos dessa legitimidade, devido à preocupação que os mestres demonstravam pelo resultado positivo do aluno, a qualquer preço. Assim, no dia anterior à prova, ou no mesmo dia da prova, ou ainda apenas momentos antes, revisavam a matéria, indicavam as perguntas que deveriam ser decoradas, treinavam exercícios semelhantes aos que seriam solicitados, enfim, aparentavam uma grande preocupação com o êxito do aluno. Mas, durante o decorrer do bimestre, não verificavam as dificuldades, nem identificavam o que não estava sendo assimilado. E mesmo depois da prova ser feita, não a usavam como um diagnóstico da aprendizagem. Podemos deduzir que a grande apreensão era com a legitimação da sua competência. Caso o resultado apresentado pelo aluno fosse negativo, a culpa recaía sobre ele mesmo.

Essa confirmação da competência do professor, através da prova, também se evidenciava após o resultado das notas. Quando as notas estavam baixas, fato este que se repetia em todos os bimestres, os professores encontravam estratégias para que os alunos recuperassem a nota, ou seja, obtivessem uma menção mais alta.

Existem ainda dois procedimentos ligados à avaliação que aparecem nesse processo e que se articulam com os descritos: a Recuperação e o Conselho de Classe.

4.1.5. A Recuperação

A recuperação ocorreu no período de uma semana. O número de aulas foi igual ao de aulas semanais das disciplinas. Em conselho de classe, os professores decidiram sobre essa questão. Assim ficou o horário:

Horário	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07.30	-	Mat	-	Ingl
08.20	-	Mat	Mat	Ingl
09.10	-	Port	Mat	Mat
10.15	Port	Port	-	Port
11.05	Port	-	-	-

Nenhum professor fez algum tipo de acompanhamento especial com os alunos durante a recuperação.

O professor de matemática passou exercícios, indicando aos alunos a página do livro em que os encontraria e mandou que os resolvessem. Na quinta-feira, ficou na sala durante a primeira aula, saiu na segunda e disse para os alunos ficarem estudando, porque se fossem embora não estudariam, mas que ele precisava sair. Na sexta-feira, aplicou uma prova. Perguntamos ao professor qual havia sido o resultado.

"Reprovaram, não fizeram nada".

O professor agiu da mesma forma que agiu durante todo o ano letivo. Sem qualquer comprometimento. Deixou os alunos estudarem sozinhos, não lhes deu explicações diferenciadas que pudessem atender às dificuldades que apresentavam. A prova somente confirmou a situação do aluno e permitiu ao professor ter em mãos um documento que comprovava a incapacidade do aluno.

O professor de português agrupou na sala os alunos das 5as. e 7as.séries. Nos três dias de recuperação, passava

para os alunos exercícios e uma redação. No final, recolhia e dava uma nota. Nenhum aluno foi reprovado. O professor colocou dois alunos em recuperação, porém já havia dito no conselho que os aprovaria, porque um deles era um pouco fraco e não fazia as atividades durante o ano e o outro precisava levar um "castigo". Ele havia desistido da escola e os professores lhe pediram que voltasse, porque estava bem. Ele voltou mas assim mesmo o professor deu-lhe o castigo.

Durante o conselho de classe, o professor afirmou que o aluno precisava levar um castigo, porque desse modo ficaria muito fácil. Desistir, não comparecer às aulas e depois voltar e ser aprovado.

E interessante observar aqui que o professor sentiu-se ofendido porque o aluno desistiu e voltou. Mas, durante todo o ano, falou, juntamente com os demais professores, que ficava indignado com o alto número de desistências. E que ele fazia o que era possível para segurar os alunos na escola. Quando os mestres conversaram com esse aluno, puderam verificar que o motivo dessa atitude era o medo de ser reprovado. Nós mesmos falamos com o aluno e constatamos essa causa. Então por que castigá-lo? Deveriam era questionar-se do porquê esse aluno estava com tanto medo, que acabou tentando auto-reprovar-se.

Não assistimos à recuperação de inglês. Ela ocorreu apenas com a finalidade de enganar os alunos. Nesse horário, fazíamos entrevistas.

Afirmamos que a recuperação dessa disciplina deu-se apenas para enganar os alunos porque a própria professora nos

colocou textualmente tal fato.

"Ingles nao reprova, mas se os alunos souberem disso não vão mais estudar, valorizar essa disciplina. Por isso tenho que vir dar recuperação."

E assim foi feito. Esse fato só comprova como a nota e conseqüentemente a aprovação e reprovação é que determinam o processo ensino-aprendizagem.

4.1.6. O Conselho de Classe

Ao final do ano, os professores participaram de dois conselhos de classe oficiais e mais um extra-oficial. O primeiro ao final de novembro, extra-oficial, teve por objetivo uma discussão entre os professores acerca de como estavam os alunos: quem seria aprovado, quem ficaria para recuperação, como estavam em cada disciplina. Havia a preocupação em saber quem já estava reprovado. Isso porque quando aluno ficava em mais de duas recuperações estava automaticamente reprovado. Os professores discutiam esses casos para definirem quais poderiam ter chances de ficar em duas. Quando isso ocorria, alguma disciplina aumentaria a nota para que o aluno não fosse reprovado, sem chance de recuperação.

Cada professor explicitava sua opinião. Formou-se um quadro interessante. O professor de história avisou que não daria recuperação: com ele o aluno passava ou era reprovado direto. Sua preocupação foi a de verificar se algum aluno que estava em recuperação com ele havia ficado também em mais de uma. Nesse caso, ele livrava o aluno; se estivesse em mais duas, podia ficar. A preocupação era em não ter que vir dar recuperação. O

professor de matemática apontou os que haviam ficado em recuperação com ele, e não admitiu possibilidades de mudança. Os professores de ciências e inglês não compareceram. Enviaram as notas e não reprovaram ninguém.

"Eu já dei as médias", falou o professor de português.

"Eu não fechei tudo, mas dá para ver quem passa".

"Eu não vou deixar ninguém em recuperação; pode ser que saia a minha aposentadoria, aí entra alguém só para dar recuperação, não vou deixar ninguém", falou o professor de história."

"Ele passa, mas não merecia, é cínico. Ele e a irmã dele não tem a mínima consideração com a gente. Eu perguntei por que estava faltando tanto, nem respondeu; eu não os suporto".

" X fica", falou o professor de português, "Mas é o melhor aluno da classe", disse o professor de matemática "Ele faltou mas já sabe tudo; não faz diferença as faltas", continuou a falar o professor de matemática sobre o aluno que desistiu de estudar mas que retornou após os professores conversarem com ele. "E pra ele aprender", falou com raiva o professor de português".

Os professores continuaram o conselho, passando aluno por aluno, verificando quem ficaria ou não em recuperação.

"Eu não sei se vou dar recuperação. Talvez eu tenha que ficar no meu curso na terça, quarta e quinta-feira", falou o professor de matemática: "Mas você tem que dar recuperação". Falou o professor de português: "Não pode deixar de dar". O professor de matemática insistiu: "Não sei se vou poder dar. E para quê? De que adianta uma semana de recuperação? Não serve para nada".

"Eu não sei realmente se preciso vir dar recuperação", falou o professor de inglês o tempo todo sobre sua dúvida. Acabou a Diretora lhe respondendo: "A outra

professora dava, para os alunos não perceberem e a matéria ficar desmoralizada."

"Eu não quero reprovar ninguém sozinho. Vem os pais e eu estou sozinho."

Essa última preocupação foi perceptível durante os dois primeiros conselhos. No primeiro conselho, os professores puderam verificar a situação de cada aluno em todas as disciplinas. Durante todo o ano realizaram seu trabalho individualmente, e, nesse momento, precisavam conhecer a situação dos alunos para verificar se havia coincidências.

Nesse conselho, definiram-se os alunos que ficariam em recuperação, os que seriam promovidos e os que ficariam retidos na 5a.série. Apenas os professores de português, matemática e inglês ficaram com alunos em recuperação.

A disciplina de inglês não reprovava. Por esse motivo é que o professor resolveu vir dar recuperação. Se não desse, pensava, os alunos poderiam descobrir e desinteressar-se-iam pela disciplina.

Esse primeiro conselho não estava previsto no calendário. Ele foi realizado para adiantar o término das atividades.

O segundo conselho ocorreu conforme o calendário, mas serviu apenas para os professores, juntamente com a direção, realizarem a parte burocrática de preenchimento de fichas. Na verdade, esse era o conselho no qual se decidiria o destino dos alunos.

"Eu preferia ter que lavar chão, fazer limpeza do que preencher uma ficha dessa"

"Com tanta coisa para fazer em casa e

ter que ficar aqui fazendo um trabalho que deveria ser de secretaria".

Os professores reclamavam com razão, pois realizavam um trabalho que não era de sua competência. Esse fato nos mostra como a escola perde espaços que deveriam ser utilizados para o encaminhamento de questões relativas ao processo de aprendizagem. Trata-se de uma escolha política.

Após a recuperação, houve mais um conselho de classe para confirmar a situação dos alunos em recuperação. O quadro da turma:

Antes da Recuperação	Após a Recuperação
Foram aprovados 19 alunos	Foram aprovados 24 alunos
Retidos 05 alunos	Retidos 07 alunos
Desistentes 10 alunos	Desistentes 10 alunos
Em recuperação 07 alunos	

Os dois alunos reprovados na recuperação não conseguiram média na disciplina de matemática. Um aluno desistiu e não compareceu. É importante observar-se o número de alunos desistentes, pois é maior do que o dos alunos retidos.

Os professores estavam atentos ao fato de um aluno não ser reprovado em apenas uma disciplina, pois a responsabilidade seria individual. Decidiu-se que seria o conselho que definiria ou não a aprovação.

O que vimos foi uma reunião corporativista, de auto-proteção. Os professores se organizavam para se defender dos pais que viessem reclamar. Na verdade, esse conselho de classe viria confirmar nossa suspeita de que a prática da sala de aula é voltada para a aprovação ou a reprovação do aluno. O conteúdo do conselho de classe ficou reduzido à classificação do aluno.

Resumindo

A avaliação que ocorre na sala de aula acaba sendo utilizada para classificar, controlar e motivar os alunos. A avaliação é mera atribuição de nota, com o objetivo de determinar sua aprovação ou retenção na série. Ele faz provas, cobra tarefas, solicita que o aluno faça trabalhos para que, através desses instrumentos, ele possa chegar a uma NOTA para o aluno. O professor diz em sala de aula que a prova serve para verificar se o aluno aprendeu ou não o conteúdo. E o professor realmente consegue verificar através desse meio a situação do aluno. Mas esse resultado não conduz o professor a conceber um trabalho sobre as dificuldades apresentadas na prova. Pode-se perceber que o professor até sabe para que serve a prova, porém o uso que faz dela é outro. Ele obtém uma nota e classifica o aluno. Passa um bimestre todo desenvolvendo seu conteúdo pronto e acabado. Os alunos, sentados em suas carteiras, devem escutar atentos, absorvê-lo, entendê-lo para, ao final do bimestre, fazerem uma prova boa e, conseqüentemente, receberem uma boa classificação. Porque, ao final do ano, ele terá o resultado desse trabalho. Esse aluno poderá ser aprovado para a próxima série ou ficar retido. Esse é o objetivo principal: obter uma boa nota para alcançar uma boa classificação.

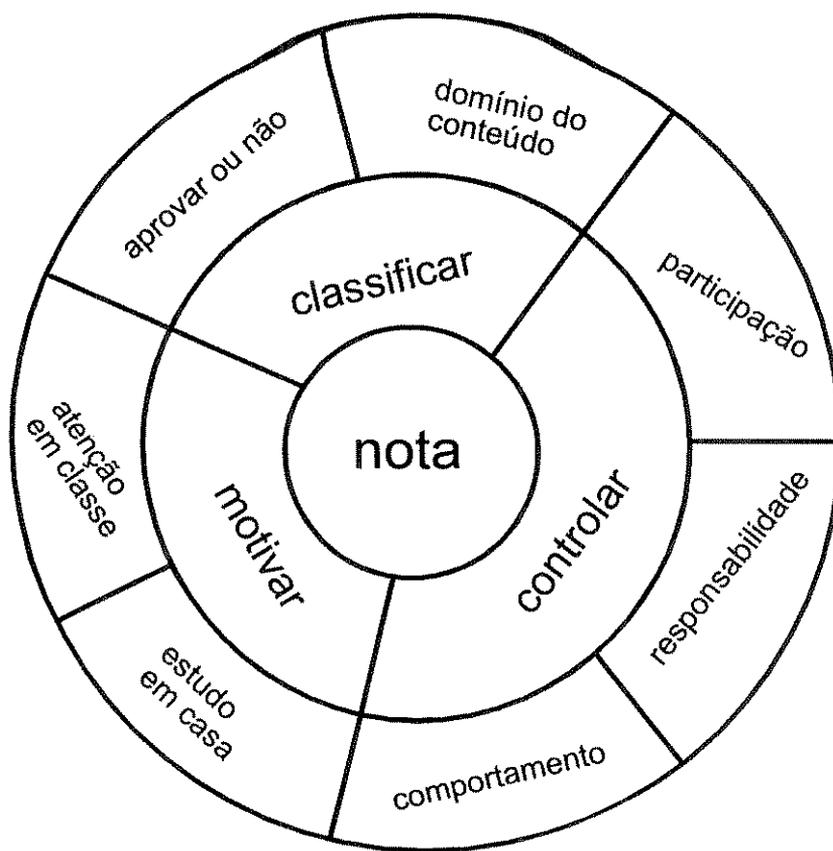
Ao mesmo tempo, a avaliação é usada como controle com o objetivo de obter do aluno a obediência, a responsabilidade e a participação. Os professores precisam passar o conteúdo e o educando precisa aprendê-lo, já que ele irá receber uma menção

para classificá-lo e aprová-lo. Para isso, o aluno deve ser responsável e participativo. Mas nem sempre os alunos eram responsáveis com seus afazeres e também não eram interessados. O professor, para conseguir o comportamento desejado do aluno, ameaçava com a nota. Dessa forma, procurava controlá-lo dizendo-lhe que tiraria seus pontos, fato este que lhe acarretaria uma nota baixa. O aluno, ao obter sua média, sabia que ali estava a nota resultante do domínio do conteúdo e do comportamento apresentado em sala. A avaliação do aluno introduz uma variável emocional e subjetiva no ato de dar a nota. Tanto na avaliação do conteúdo (uma prova) como neste componente emocional o "modelo de aluno" adotado pelo professor termina exercendo sua influência.

Por outro lado, essa mesma nota tornava-se motivação, no sentido de substituir o trabalho do professor de buscar tal motivação no interior do próprio conteúdo e da prática pedagógica adotada. É motivação porque torna-se a razão pela qual o aluno deve estudar, aprender, participar, fazer tarefas, trazer o material enfim, cumprir seus deveres de aluno. Coloca-se-lhe o tempo todo que deve fazer tudo por causa da nota. Por isso, esta acaba sendo a finalidade última a ser atingida na sala de aula; torna-se o motivo pelo qual o aluno deve fazer tudo. Na realidade o conhecimento aprendido só tem valor se o professor atribuir-lhe uma nota. O valor do conhecimento é reduzido à obtenção da nota.

Mas classificar, controlar e motivar são funções que interagem. E essa dinâmica é colocada totalmente nas mãos do

professor. Ele, professor, possui todo poder para cumprir essas funções. A própria existência da nota lhe confere tal poder. É importante que os estudos no campo da avaliação esclareçam melhor esta relação entre a avaliação e as relações de poder no interior da sala de aula e suas ligações com a escola como um todo.



4.2. O Pensamento do Professor sobre sua Prática de Avaliação

Para elucidar o pensamento dos professores, categorizamos em três blocos os resultados das entrevistas. O primeiro bloco refere-se aos Determinantes da Avaliação. Nele foram agrupados a representação dos professores acerca dos objetivos da disciplina e da escola; as dificuldades encontradas em seu trabalho, sua visão sobre a 5a.série e a função da avaliação. O segundo bloco refere-se a Como o Professor Avalia. Aqui estão incluídos os critérios de avaliação adotados e o que o professor pensa acerca do comportamento do aluno, considerando o ideal, a participação e a disciplina. Ao terceiro e último bloco chamamos Resultados da Avaliação. Nele incluem-se a representação dos professores sobre as dificuldades específicas dos alunos, o crescimento do aluno, a recuperação e o conselho de classe.

4.2.1. Determinantes da Avaliação: pressupostos que antecedem a escolha da prática avaliativa.

Objetivos da disciplina e da escola

Os objetivos colocados pelos diversos professores mostram-se diferentes. O professor de português diz que sua meta na disciplina é desenvolver no aluno a capacidade de leitura e interpretação, para que ele conclua a 8a.série habilitado para ler e entender qualquer texto, além de conseguir escrever seu pensamento no papel.

Ele afirma que além da escola passar o conteúdo e capacitar o aluno para que ele conclua a 8ª série lendo um documento, precisa abrir-lhe os horizontes e mostrar a injustiça a que ele está submetido.

"Escola para mim é esse contato com o aluno e além de passar um pouco de conteúdo é fazer com que ele saia da 8ª série lendo um documento que ele precise, é abrir um pouco a cabeça dele e mostrar que o mundo está cheio de injustiça, e que esse mundo que eles vivem aqui não é o melhor".

O professor de história explica que na sua disciplina, o aluno deverá entender que a história de seu país é importante e através desse conhecimento, ele poderá tornar-se um cidadão que colabora com a sociedade. Ele exige do aluno, principalmente, mais do que o domínio do conteúdo, ordem, responsabilidade e o cumprimento do dever. Acredita que a escola deve polir o aluno porque ele vem cheio de imperfeições. Deve ensinar-lhe falar certo, a não usar palavrões. Salienta que a Prefeitura cobra quando ocorre muita reprovação ou vice-versa e orienta os professores para não exigirem tanto dos alunos da escola de periferia. O professor diz que isso é um absurdo, que deve-se exigir conteúdo, a fim de que os alunos sejam preparados para passar num vestibular. Por isso a escola deve exigir mais, só que a cada ano está exigindo menos.

"É preciso reformular a escola".

"Falam que numa escola de periferia você não pode exigir, não é isso. Você não pode exigir, por exemplo, um relatório sobre as cidades históricas do Brasil. Ele não têm condições de fazer uma viagem como um aluno da escola particular. Este já sai com uma programação, cada professor exige algo na sua área. Mas

você pode exigir do aluno de periferia ordem, responsabilidade e o cumprimento do dever...".

"Eu acho que a escola tem que polir o aluno. Ele vem cheio de imperfeições."

"Tem-se que acabar com o fato de ficar passando aluno sem saber para o ano seguinte... De ano para ano está-se exigindo menos e a gente está recebendo essa pressão de cima."

O professor de inglês explica que sua disciplina tem como objetivo o domínio da língua inglesa para que o aluno possa entender melhor a sua própria e que essa disciplina também desenvolve o raciocínio da criança. Esclarece que está ciente desse objetivo mas que, numa escola de periferia, ele se perde porque o inglês vai ter pouco uso. Para esses alunos, torna-se apenas uma atividade lúdica. Dessa forma, procura fazer dessas aulas um lugar de lazer. Afirma que eles não precisarão do domínio dessa língua, já que o inglês é necessário para a Universidade, para a leitura fluente.

"Aqui eu espero que eles se distraiam, é um horário de relaxamento no meio de outras aulas. Eu vou e volto quantas vezes for preciso, mas para que realmente eles se distraiam com isso".

Esse educador afirma que a escola deve passar informações necessárias à vida do aluno, mas que sua principal função é a formação integral do aluno. Deve ensiná-lo a pensar, a transferir conhecimentos, ajudar no pensamento lógico. Mas acrescenta que isso é muito difícil numa escola de periferia, e que nela não adianta passar conteúdo sem se ensinar aos alunos como usá-lo, como aproveitá-lo. Existe a necessidade de serem passados muitos dados a respeito de ter educação, higiene e

moral. Ha muito que ser ensinado em uma escola de periferia, alem daquilo que consta nos programas curriculares.

"A função da escola é a formação integral do aluno, é desenvolver o pensamento lógico... Mas numa escola desse tipo é muito difícil. Isso é muito mais importante que passar conteúdo."

O professor de geografia expressa como objetivo de sua disciplina o mesmo que possui com relação à escola.

"E preparar o aluno para que possa ser cidadão daquela comunidade, ser um elemento participativo. Ter uma vida ativa na sua comunidade, depois na cidade e no país".

Ele explica que procura integrar ao máximo as crianças na sociedade, mas que a escola precisa ainda trabalhar de forma mais aproximada. Todas as disciplinas deveriam ter como visão a formação social e política do povo, e isso precisa ser muito enfatizado.

Podemos destacar, aqui, que a única disciplina que coloca seu objetivo totalmente calcado em conteúdos específicos, os quais o aluno deve dominar, é o professor de português. Os demais concentram suas metas em outros aspectos além do conteúdo. O de inglês se propõe a distrair os alunos. Não considera necessário que os alunos aprendam a referida língua. Por que eles são diferentes em outras escolas? Se o professor acredita que a escola deve desenvolver o raciocínio lógico do aluno, por que não trabalha esse objetivo através de sua disciplina ? Podemos perceber que o professor separa esse objetivo da escola de seu conteúdo. Como isso é possível ?

Vemos ainda que os professores entendem que os

objetivos da escola devem ser abrangentes. É interessante observar que destacam que os alunos vivem numa situação de injustiça. Mas o mesmo professor, que não considera como objetivo mais importante o desenvolvimento do conteúdo, é o que critica a escola por estar exigindo cada vez menos. Ao mesmo tempo, censura a prefeitura por cobrar o menor número de reprovações possíveis, diminuindo a qualidade da aprendizagem.

Outro ponto que se destaca é quanto ao dever da escola em polir as imperfeições dos alunos, em ensiná-los a ter educação, higiene e moral. Os educadores salientam esses pontos como necessários em uma escola de periferia. Em que um aluno de periferia se diferencia de outros ? Que modelo adequado de aluno é esse que se coloca para os professores ?

Constatamos que os professores fazem uma diferenciação bem definida entre alunos de periferia e os que não são. E que esse fato define os objetivos que se colocam por se desenvolver. Essa diferenciação também determina um modelo de avaliação para essa escola ? Não haveria aqui uma expectativa subjetiva em relação ao desempenho do aluno ?

Dificuldade no trabalho do professor

No depoimento dos professores sobre o tipo de dificuldade que encontravam para realizar seu trabalho destacaram-se dois pontos centrais. O primeiro refere-se às condições de trabalho e o segundo à capacidade dos alunos e seu interesse.

Nas condições de trabalho englobam-se dois pontos. O primeiro é o baixo salário, a desvalorização do professor, a

falta de tempo para se estudar, o corre-corre de uma escola para outra - já que para se receber um salário pequeno, mas que pelo menos dê condições para se sobreviver é preciso acumular aulas em várias escolas, nos três períodos. Um professor acrescenta que essa condição colocou-o em um ciclo vicioso, que o acomodou e que ele não trabalha bem porque ganha mal e, que, mesmo querendo estudar, procurar outros conhecimentos, o tempo é curto e assim fica-se preso a esse ciclo. O outro ponto é relativo às condições de trabalho e àquilo que a escola oferece para o professor dar suas aulas. Não existem laboratórios, bibliotecas, material didático. Só há giz, lousa e a boa vontade do professor.

Apenas 25% dos professores deram ênfase à questão das condições de trabalho. Os 75% enfocaram as dificuldades encontradas com relação às condições de trabalho oferecidas pela escola e à capacidade do aluno. Isso nos mostra que os professores não possuem clareza sobre o conteúdo político de suas condições de trabalho. Um educador sem tempo para estudar ou preparar boas aulas, dificilmente poderá ministrar um ensino de qualidade.

O segundo ponto destacado pelos professores quanto às dificuldades para a realização do trabalho é relativo à falta de capacidade e interesse dos alunos. Declaram que os alunos chegam sem condições de interpretar, de entender um texto, um conteúdo, que são muito fracos. E, aliada à falta de capacidade, está a de interesse. Não estudam, não fazem tarefas, não se esforçam.

"Os alunos chegam na 5a.série sem saber ler e praticamente sem escrever".

"Eles não gostam de ler e quando leem têm dificuldade".

"Eles não se importam em tirar conceito "I". Perdem a prova e não se preocupam em nos procurar para fazer. Os exercícios que levam para casa perdem. O caderno é todo bagunçado".

Os professores alegam ainda que se pensam em levar os alunos para visitas fora da escola não podem fazê-lo porque os pais não deixam. Um professor afirma que existem problemas com seitas religiosas que impedem a participação dos alunos nesse tipo de atividades. Outro professor fala que se ele solicitar aos alunos um trabalho de pesquisa em biblioteca, eles terão que gastar com passagem de ônibus, já que precisam ir até o centro da cidade. E que ele sabe que os alunos arranjam dinheiro para tudo, mas como é para estudar, eles vão alegar que não o têm.

Podemos perceber que os motivos colocados pelos professores são reais em muitos aspectos. Mas também destacamos que o professor atribui a reponsabilidade por todos os seus problemas a causas que são externas a ele e que já estão estabelecidas. Quando ele fala que o aluno não irá até a biblioteca para fazer trabalho, que a família não permitirá que o aluno participe de visitas a outros locais, na verdade, o que observamos aqui é um preconceito, uma pré-opinião, uma pré-visão de como as coisas vão acontecer. E, dessa forma, realmente, nada irá se modificar.

O professor de geografia levou os alunos para uma visita fora da escola. Bastou solicitar o ônibus à prefeitura e todos os alunos foram com autorização dos pais. Não existiu

seita religiosa que os impedisse, nem falta de interesse dos alunos; muito pelo contrario, houve um interesse generalizado.

Os professores dizem que existe um ciclo vicioso, só que nenhum deles apresentou possibilidade de reverter esse quadro. Esse é o perfil da escola de periferia.

A visão do professor sobre a 5a.série

Para quatro professores (ciências, matemática, inglês e história), a quinta série é uma classe parada, desmotivada, que possui alunos que não perguntam, não questionam. São alunos fracos, lentos e imaturos. O professor tem que ensinar e dar educação. Um deles afirma ainda que a formação que trazem de casa não exhibe muita coisa de bom. São crianças revoltadas. Os professores de história e de português consideram que a classe é heterogênea porque possui alunos mais parados e alguns mais ativos. Apenas o de geografia acredita que a 5a.série é uma classe boa, na qual os alunos trabalham e aprendem.

"São fracos, lentos. A formação que trazem de casa é prejudicial. Não tem muita coisa de bom para levar para a escola".

"A gente tem pena das crianças. Não se pode ser rígida com o aluno, ele vai se sentir humilhado e já vem humilhado de casa, falta tudo".

"Possuem um nível relativamente baixo. É uma classe heterogênea, possui alunos vivos, não é muito parada, alguns estudam. Mas a maioria ainda continua parado. Não fazem perguntas, aceitam as coisas. O bom é quando o aluno pergunta, quando você sente o interesse. Uma ou outra pergunta sai, mas é muito pouco".

"É uma classe heterogênea e dado esse fato tem alunos ali muitos desorganizados. Acho que eles não são participantes; é mínima a participação deles. Não são responsáveis, acho que menos da metade da 5a.série é responsável. Em aprendizagem não é a melhor. Já peguei 5as.séries bem melhores. Essa é a média dentro da nossa realidade de periferia. Média para baixo"

"São muito imaturos, vem com uma série de deficiências mas acho que tudo isso é por causa do grupo social que eles vivem. O nível social é muito baixo".

"Esse estado de aula expositiva, o aluno sentadinho fazendo seu trabalho individualmente de uma certa forma pra gente é bom. O trabalho em grupo nos desgasta muito, seria o ideal mas a classe é numerosa".

"Eles tem uma vergonha que não permite que participem da aula. Não questionam. Aceitam tudo. Se aparece erro na correção da prova eles engolem, não reclamam".

"O ritmo de aprendizagem é muito ruim, são lentos e preguiçosos".

"Possuem muita dificuldade, o ritmo é muito lento."

"Todos participam, entendem e trabalham direitinho. Apesar do meio em que vivem, eu cobro respeito mútuo o tempo todo."

Os professores que percebem a 5a.série como uma classe parada atribuem, como causa dessa desmotivação, ao meio social em que vivem os alunos. Eles dizem que a formação é muito ruim, que os alunos são revoltados e preguiçosos e já vêm para a escola com muitas deficiências. Responsabilizam o baixo nível social. Falam que apesar do meio, eles cobram respeito do aluno.

Um ponto interessante que os professores também colocam é a diferença que existe entre essa 5a.série, que é de

periferia, as da rede estadual, localizadas em bons bairros e as de escolas particulares. Deixam claro que a 5a.serie da periferia fica muito aquém das demais, porque os alunos não perguntam e nem participam ativamente. Segundo depoimento de alguns professores, as crianças da escola particular são educadas para irem à escola estudar, mas, na periferia, os pais as mandam para esse local apenas para se verem livres delas.

Para os professores, a velocidade de aprendizagem desses alunos é lenta, eles não gravam nada, é necessário repetir-se muitas vezes para eles conseguirem entender alguma coisa. Não conseguem retirar dos textos as respostas para as questões. Um professor ressalta ainda que essa 5a.série pode ser considerada, dentro de uma escala, de média para baixo, na realidade de escolas de periferia.

Quanto à participação dos alunos, os professores também consideram que eles não participam, à exceção de um professor. Dizem que muito poucos alunos fazem as tarefas, estudam, perguntam. A maioria não participa.

Quando perguntamos sobre a expectativa dos professores sobre o rendimento dos alunos, nos responderam de forma diferenciada. Dois professores consideram o rendimento médio para uma 5a.série de escola de periferia. Um professor diz que não pode falar da turma toda de forma geral, porque são alunos que crescem; diz que olha de forma individualizada. Um outro professor acha que eles correspondem de forma positiva. Dois professores não têm ilusão diante da realidade da escola de periferia.

Observamos que o destaque para o fato de esses alunos pertencerem à escola de periferia é muito grande. Vemos que os professores já possuem preconceitos acerca do rendimento desses alunos, da participação e da capacidade de aprendizagem. Eles já têm uma opinião formada sobre as causas do baixo rendimento dos alunos, que se baseia na diferenciação entre alunos de periferia e os outros que não o são. Classificam especificamente a 5a.série A de média para baixo dentro de uma escola de periferia. Essa visão dos professores está relacionada com sua prática avaliativa? Quando os professores afirmam que não possuem ilusões quanto à realidade de periferia, como essa posição interfere na sua forma de avaliar?

A função da Avaliação

Apenas três professores falaram sobre essa questão. Apontaram vários aspectos como função da avaliação. A de português afirma que espera do aluno a devolução daquilo que ela lhe ensina. Mas que não seria necessário atribuir nota. Importaria que sua opinião valesse, porque ele tem condições de dizer se um aluno pode ou não ser promovido. Ela fica com a classe o ano todo e conhece os alunos.

"Eu posso ler a redação de um aluno e falar: ele vai para a 6a. ou ele não vai para a 6a.série. Eu não precisaria dar nota, não precisaria dar avaliação."

O professor de história pensa no aluno como ele chegou e observa se houve crescimento. Diz que sente se o aluno vai se modificando no decorrer dos meses e, que, na hora de avaliar, considera essa mudança. Verifica se a participação

aumentou, se melhorou a redação. Afirma que usa a avaliação para determinar a aprovação do aluno, porque na prática é o que a avaliação representa.

"Quando a gente usa a avaliação é para ver se ele pode passar de ano".

O professor de geografia diz que sua intenção ao avaliar é atingir a formação integral do aluno. O desenvolvimento da responsabilidade, da moral, a formação de um cidadão cumpridor de todos os seus deveres. Mas que, na escola, exige-se dela a promoção do aluno. Este deve ter tantos pontos para ser promovido.

"Na escola ela é exigida para promoção do aluno. Mas a minha intenção maior é a formação do aluno."

Os professores veem a avaliação como um processo totalizante, no qual devem ser verificados responsabilidade, conhecimento, respeito, redação, participação. Colocam como fatores importantes o desenvolvimento desses aspectos e sua respectiva avaliação. Mas não mencionam como eles medem nos alunos os referidos aspectos. Um deles fala que "sente" o aluno. Um outro diz que o professor têm condições de dizer se o aluno pode ou não ser promovido, independentemente da nota, pois, pelo fato de ficarem com os alunos o ano todo, ele os conhece.

Um fato que fica claramente espelhado é que, para o professor, a avaliação é sinônimo de nota. Eles reconhecem inclusive que a avaliação existe para a promoção ou não do aluno, ou seja, para a classificação. Mesmo o professor que diz não ser necessária a nota fala que tem condições de dizer se o aluno deve ou não ser promovido. A avaliação serve para esse fim, sem se

importar com o fato de existir ou não a nota.

Os educadores dizem, que apesar disso, sua intenção é desenvolver outros aspectos nos alunos. Pelos depoimentos, percebemos que a avaliação para os professores é um fim e não um processo. Percebemos que existe uma intenção quanto ao desenvolvimento total do aluno. Por outro lado, há a prática da avaliação que têm por finalidade a classificação do aluno. Nesse ponto nos interrogamos: Em que medida a intenção do professor e a sua prática se cruzam e se efetivam ?

Percebemos que: primeiro, eles possuem uma intenção que compreende uma visão totalizante do aluno; segundo, que a avaliação na prática é para definir a aprovação ou reprovação do aluno; terceiro, que a avaliação para o professor é sinônimo de nota.

4.2.2. Como ele avalia: o que considera relevante para avaliar

Os critérios de avaliação adotados

Para realizarem o processo de avaliação na sala de aula, os professores utilizaram-se de variados instrumentos, destacando-se a prova.

O professor de português fazia a média dos alunos somando as notas que tiravam em gramática, interpretação, tarefas ou redação. Disse que nem sempre considerava os dois aspectos. Explicou que não gostava muito de atribuir nota em redação porque é muito subjetivo. Mas dava nota pela ortografia e confusão de idéias. Nunca assinalava conceito menor que F, a não ser que o texto estivesse muito ruim. Quando isso ocorria, devolvia o

texto para o aluno, explicando-lhe os erros e solicitando que o mesmo fosse refeito. Explicou que a prova continha duas partes: uma de interpretação e outra de gramática, e que estabelecia notas separadas a cada uma delas. Explicou, num desabafo emocionado, que já não sabe mais o que avaliar no aluno, não sabe o que é avaliação. Porque, pela prefeitura, um aluno pode ter os três primeiros bimestres com conceito "I" e se obtiver "R" no último bimestre, ficará aprovado. O professor se pergunta que sistema é esse. Acrescenta que seria melhor que não existisse avaliação e o aluno fosse promovido automaticamente, pois o aluno que possui esses conceitos é péssimo. Diz que o sistema de avaliação só existe pro-forma; na realidade, só para enganar o professor, porque os alunos estão conscientes de que podem obter conceitos baixos e serão promovidos. E se o pior aluno pode ser promovido diante desse sistema de avaliação, não há sentido nenhum em utilizá-lo.

Para o aluno ficar com conceito "I" em sua disciplina, é porque ele não fez nada na escola, não fez nada na avaliação de gramática, não escreve, não interpreta texto. Acrescenta ainda que, se ele é um aluno esforçado e faz os exercícios de casa, já terá a nota máxima que será somada com as outras.

"As vezes a gente fala que a turma é fraca mas não consegue provar isso com nota."

"A nossa clientela é muito carente e a gente sabe que todo mundo é de favela, por isso não posso dar uma avaliação nos termos que eu daria numa escola central. Dou o mesmo conteúdo, mas não a mesma avaliação. Falo que a turma é fraca mas você não vai notar isto no meu diário. E

não é que eu esteja burlando, é que eu acho que não posso dar uma avaliação mais difícil. Eu não devo cobrar mais."

"Dou prova, uma parte dela é compreensão e a outra gramática. No primeiro bimestre eu dei a terceira nota em redação. Já no segundo bimestre foi um exercício de casa. Nesse bimestre faltei muito e a forma que encontrei de cobrar deles era através dos exercícios de casa"

"Não gosto de dar nota em redação, acho muito subjetivo. Então normalmente nunca, nunca dou menos que F."

O professor de matemática diz que avalia através de uma prova bimestral. Explica que a prova é bem simples e que não exige muita coisa, e que quando acontece do aluno sair-se muito mal, ele já dá uma nota de conceito pessoal para ajudar, porque o objetivo é não reprovar ninguém para que não desistam da escola.

"Essencialmente através de provas escritas. Mas são provas bem simples mesmo, sem exigir muita coisa. As vezes quando o aluno vai muito mal a gente dá uma nota de conceito pessoal para tentar ajudá-lo. A intenção é não deixar ninguém reprovado."

O professor de história explica que faz duas provas no bimestre. A primeira tem sete questões e os alunos escolhem cinco para responderem; ou faz a prova com três questões e eles escolhem uma.

"Falo que não adianta ficar contando as questões certas. Nas provas rapidinhas sim, porque tenho que contar pelas questões, eu só faço para aumentar a nota só para dar uma chance. Mas quando dou as escritas, que dou sete questões pra eles escolherem uma, eu avalio muito a organização. Eu ensino que eles devem fazer uma prova bem feita porque amanhã vão ter que preencher uma ficha de empre-

"go e tem que ser bem feita. Claro, eu tenho que valorizar o conteúdo, mas não é só o conteúdo."

"Faço a média na classe para não cometer injustiças. O aluno me diz: "Mas para fulano a senhora deu B e para mim R e as nossas notas são iguais!" - mas vocês não são iguais. Então, eu vejo muito a atitude do aluno em classe. Quando tenho dúvidas peço o caderno...Valorizo muito a presença do aluno em classe."

Explica que na primeira prova é considerado o conteúdo, mas esse não é o aspecto mais importante. Valoriza na prova a organização, a escrita, a limpeza. A prova deve estar bem feita. Comenta que às vezes, o aluno não responde muitas coisas e a sua nota não é baixa porque é valorizado o esforço. Se for considerar só o conteúdo a nota fica muito baixa. Já na segunda prova, aceita apenas as questões corretas. É uma prova relâmpago, feita apenas para aumentar a nota, dar uma chance. Quando faz a média do bimestre, diz que nunca a faz em casa, porque não sabe o nome de todos os alunos e pode cometer injustiças. Calcula-as na sala, durante a aula, porque gosta de ver o aluno e que quando a média dá certinho, tudo bem. Por exemplo, R e R fica R. Mas quando o aluno tem R e B fica na dúvida. Se colocar R para todos fica chato, acrescenta. Se deixar com B acredita que pode estar protegendo o aluno, porque a segunda nota é sempre mais fácil de se obter do que a primeira (é a nota da prova relâmpago). Numa hora o professor diz que observa o aluno, considera a atitude dele na classe, pede o caderno para olhar. Este é um elemento que tira a dúvida. Valoriza também a presença do aluno porque os alunos costumam faltar em dia de prova. Dessa forma, o fato de o aluno comparecer à prova já é computado. Para o aluno ausente atribui

I, mas aquele que não faltou já tem F . Esclarece que o aluno vai mal quando está desorganizado.

Esclarece ainda que, fora da escola, serão cobrados deles: a responsabilidade, a organização, o trabalho bem feito. Afirma que valoriza muito esses aspectos na avaliação e que não importa só o conteúdo.

Ressalta ainda que, no sistema de avaliação da prefeitura, o aluno pode sair-se mal o ano inteiro e no último bimestre obter conceito R e ser aprovado. Por isso, não solta muito a nota nos primeiros bimestres e esse foi o motivo que o levou a avaliar tantos aspectos na prova. Porque dessa forma, ele está avaliando o aluno e não só o que ele sabe de história.

O professor de ciências nos expõe que a nota dos alunos é a da prova. Diz que não considera os exercícios porque poucos os fazem e nem o comportamento, porque se agisse assim, os alunos ficariam todos com notas muito baixas.

"E pela nota da prova. Se for considerar comportamento, coitados."

O professor de inglês considera para efeito de avaliação a participação e a prova. Avisa aos alunos que considera muito mais a participação do que a prova, porque esta última ocorre em apenas um momento no bimestre e eles podem estudar e tirar uma nota boa, enquanto que a participação está presente durante todo o bimestre. Dessa forma, atribui uma nota de participação pela responsabilidade demonstrada fazendo-se tarefas, embora considere que é muito difícil avaliar esse aspecto já que não sabe o nome de todos os alunos. Em geral, dá uma nota de participação em classe, pois os alunos realizam todas

as atividades na sala de aula.

"Por exemplo, se ele teve um R na prova, eu posso descer para F ou deixar em R mesmo. Em geral em R mesmo considerando a participação do aluno. Significa que estão sendo avaliados. Um aluno que tem B eu dou B+, ele fica mais próximo do E, então eu subo e vou dizer que estou considerando a participação. Agora tem aquele que é bagunceiro, que brinca, esse eu abaixo. Ele tem que saber que deixando de fazer não está cumprindo com suas obrigações."

O professor de geografia avalia os alunos através de uma média proporcional sobre a somatória de pontos do bimestre. Os alunos recebem pontos em todas as aulas. São de participação, pelos trabalhos ou pelas tarefas. Toda atividade vale pontos, assim como a disciplina e a organização geral.

Afirma que a nota dos alunos é dada por essa participação constante. Marca pontos para todo comportamento positivo. Afirma que avalia o aluno integralmente, inclusive a forma como se comportaram, a maneira como se trataram, o respeito apresentado para com o colega, a consideração e a amizade. Esclarece que estes itens somam uma quantidade enorme de pontos.

"Se um aluno atinge um máximo de 100(cem)pontos, enquanto outro recebe no máximo 10(dez) pontos, de 100 diminuo 10 e ficam 90 pontos; divido por 10, porque eles tem notas de 0 a 10. Dessa forma, o aluno que tem, de 91 a 100 pontos, fica com conceito E. Aquele que tem de 82 a 91 pontos, fica com 9 e recebe conceito E-, e assim sucessivamente. O aluno que fica com pontos sobrando, acumula-os para o bimestre seguinte."

"Eu acho que sou a única professora que não dá prova. Cobro a totalidade do aluno. A disciplina já é um ponto positivo. Não é só ser bonzinho, é a organização geral, o todo do aluno. Dou

ponto de participação, cooperação, trabalhos. Dou pontos a toda hora pelos acertos.

Podemos destacar os seguintes pontos considerados pelos professores para avaliar:

- | | |
|-----------------|----------------------|
| 1. Prova | 7. Tarefas |
| 2. Caderno | 8. Redação |
| 3. Presença | 9. Trabalho |
| 4. Disciplina | 10. Responsabilidade |
| 5. Participação | 11. Organização |
| 6. Cooperação | 12. Capricho |

A prova é o item mais privilegiado pela maioria. Apenas um professor não a realiza. Pelo depoimento dos vários professores, podemos constatar que a prova é feita para o aluno demonstrar domínio de conteúdo, organização, capricho, letra. Podemos observar que o domínio do conteúdo não é, segundo os professores, de grande relevância. Um deles diz, que o aluno pode não responder muita coisa e a nota não será tão baixa, depende do seu esforço. Outro professor declara que a prova é muito simples e que não exige muita coisa. Um terceiro afirma que a participação durante o bimestre é mais importante que a prova. Apenas os professores de português e ciências definem a prova e atribuem-lhe a nota pela apresentação do conteúdo.

Quanto aos demais itens, não há uma cobrança sistemática por parte de todos os professores.

"Um aluno que não escreve com clareza, que não é organizado, não pode frequentar a 6a.série. Para aprová-lo eu olho a redação dele."

"Eu acho muito chato quando tenho que reprovar o aluno. É mais chateação da minha parte porque vejo que não adianta passar de ano. O problema continua, é dele."

"Os meus alunos reprovam muitas vezes

por faltarem, porque não vão ter uma participação ativa marcando pontos e a média proporcional ficará baixa.”

Podemos perceber que para os professores a avaliação é tomada como mecanismo definidor de aprovação do aluno. E que essa definição é dada pelo domínio do conteúdo e os comportamentos que devem ser manifestados.

Observamos ainda o descontentamento de dois professores com o sistema de avaliação da prefeitura. Um deles, inclusive, modificou sua prática avaliativa para garantir que o sistema não interferiria demasiadamente no seu resultado avaliativo.

O que chama a atenção, no entanto, é o fato das avaliações embutirem nela uma determinada forma de pensar e comportar-se. Elas não avaliam apenas o conteúdo.

Comportamento; o bom aluno; a participação e a disciplina

Para quatro professores, a participação do aluno se traduz pelo interesse que ele apresenta. É aquele que levanta a mão e pergunta, aquele que está sintonizado com a matéria; que questiona, que emite sua opinião certa ou errada; que não esquece o seu material, que traz aquilo que o professor solicita; que faz os exercícios de sala e as tarefas de casa. O aluno participativo está envolvido no processo ensino-aprendizagem.

"Aquele aluno que estivesse interessado no assunto e que desse a sua opinião certa ou errada, não importa. Por exemplo, o Pedro é participativo mas muitas vezes ele não está ligado naquilo que estou falando. Quando ele quer ele consegue ser participativo e ele não é um

bom aluno em português. Participativo seria estar dentro da sala e perguntar . Coisas que eu pedi ninguém trazia, isso é falta de participação. Muita gente esquecia os livros da biblioteca. A partir do momento que você se esquece das coisas você não está participando."

"Participativo é o aluno que participa de todas as fases da aula, seja respondendo, seja fazendo tarefas ou seja perguntando"

"O aluno participativo é aquele que realmente procura fazer exercício em classe, em casa. Que fica atento enquanto você está falando, repete as frases em inglês, procura memorizar. É aquele que está preso ao que você está falando. O aluno não participativo não está nem aí com o que você está falando. O participativo pergunta. Agora aqui com o poder aquisitivo tão baixo, eles tem muita vergonha. Então eu faço tudo em conjunto porque se for cobrar individualmente eles não participam."

"É aquele que levanta a mão e pergunta. Você vê que ele está ligado na sua matéria. O aluno que não pergunta não é que não seja participativo, porque tem aluno que paga para não falar, mas eu acho que ele participa a partir do momento que ele questiona."

Os professores também consideram que o aluno participativo é um bom aluno, mas que essa relação nem sempre ocorre. Percebemos que eles fazem uma tênue divisão entre ser participativo e ser bom aluno. Essa linha divisória estará localizada no interesse que o aluno tem quando participa. Eles afirmam que ele pode fazer tudo mas não com muito interesse. Ele pode ser participativo e não ser um bom aluno na matéria. O aluno pode não participar muito mas se tornar bom aluno porque é uma boa pessoa, ou é inteligente; pode não ser o aluno certinho mas sempre responde ao que o professor pergunta. É o aluno maleável, aquele sobre o qual o professor pode ter influência.

"O bom aluno e o responsável. Ele estuda todos os dias, ele tem seu caderno em ordem, ele tem seu material, ele não deixa nada atrasado, ele tem sua própria agenda. Não é tão importante saber tudo, entender tudo, se não é responsável."

"Se ele participa é um bom aluno. É lógico que a gente quer aquilo que a gente ensinou. Mas muitas vezes o aluno que não repete aquilo que você falou se torna um bom aluno porque é uma ótima pessoa... que você tenha condições de trabalhá-lo, é o maleável...por exemplo a Maria é uma aluna que não dá mais para trabalhar, para mim ela é um caso perdido. Não porque ela não aceitou a minha opinião, mas porque ela é mal-educada. Ela não está a fim da escola mesmo."

"Geralmente o aluno participativo é bom aluno. Se bem que tem exceção."

Dois professores referem-se à questão da disciplina em sala. Ambos caracterizam o aluno disciplinado como aquele que está atento à matéria, participando da atividade. Afirmam que ele poderá até conversar, mas se estiver "ligado" na aula, está tendo disciplina.

E há aquele que é mal educado, que não está a fim da escola. Para os professores, não basta o aluno decorar e aprender, mas ele deve manter um nível de diálogo, de troca. No geral, os professores consideram a turma com um número reduzido de bons alunos.

Aqui deparamo-nos com o fato de que os professores possuem uma imagem do que deve ser o bom aluno, o aluno participativo e o disciplinado. Percebemos que eles tem

claramente definidos esses critérios. É que esses elementos são importantes . Deixam claro que não basta que o aluno apenas domine o conteúdo para considerarem-no bom, participativo ou disciplinado. Essas percepções determinam ou influem no resultado da avaliação dos alunos na prática do professor ?

4.2.3. Resultados da Avaliação

As dificuldades específicas dos alunos

Quanto às dificuldades específicas dos alunos, os professores apresentaram: aprendizagem lenta, absorção de conceitos novos, falta de seqüência lógica, dificuldade em redigir e dificuldade de pronúncia em línguas.

"É uma 5a.série apagada, morta."

"São muito lentos. Passam de um ano para outro com essas dificuldades."

"Acho que a maior dificuldade é de redação. Quando chegam na 8a.série são capazes de ter até idéias."

"Dificuldade em conceitos novos."

"Dificuldade em pronúncia. Um nível social baixo como esse aqui é difícil pronunciar."

Os professores acham difícil que os alunos superem essas dificuldades. Um deles pensa que jamais conseguirão. Outro atribui as dificuldades ao nível social baixo e acredita que a curto prazo nada será superado. Colocam que os alunos passam de um ano para outro levando consigo as dificuldades. Um professor acredita que eles o farão. Afirma que é possível verificar a diferença quando os alunos passam da 5a. para a 6a.série. Apenas

um professor diz que eles vencem tudo na hora em que a dificuldade aparecer. Ele atende o aluno individualmente e este não acumula dificuldades. Já todos os demais professores não acham que seja possível transpor-se as dificuldades, atendendo individualmente uma classe tão numerosa. Teria-se que diminuir o número de alunos por classe. Alguns tomam medidas para ajudar os alunos, tais como mandar fazer cópias, reescrever o que estava errado, caminhar mais lentamente com o programa. Porém reconhecem que é muito pouco e isso não adianta.

Chama-nos a atenção um professor afirmar que é somente na 8a.série que o aluno é capaz de ter idéias. Será que o aluno passa sete anos na escola mudo, ou melhor, emburrecido ?

Observamos que os professores identificam dificuldades específicas nos alunos. Em nosso entendimento, são todas as dificuldades que deveriam ser atendidas justamente pela escola. A maioria não considera possível saná-las a curto prazo porque a classe é muito numerosa. Percebemos aqui que a causa para o não atendimento às dificuldades dos alunos é atribuída a uma condição de trabalho. Apenas um professor atende às dificuldades no momento em que elas se apresentam.

O crescimento do aluno

Dois professores julgam difícil verificar o crescimento dos alunos, afirmando que é diferente a forma de trabalho de cada um. E dizem também que aquele só pode ser notado no outro ano. Colocam ainda que o aluno cresce porque é responsável, é esforçado.

Apenas dois professores falaram a respeito dessa questão. Mas pode-se observar que a responsabilidade pelo crescimento é do aluno. Também destaca-se o fato de eles afirmarem que o crescimento só pode ser detectado no ano seguinte. A avaliação não é realizada para verificar o crescimento do aluno ?

Recuperação

Os quatro professores que falaram sobre essas questões colocaram que essa Recuperação de uma semana, feita no final do ano, não tem sentido. Se o aluno não assimilou matéria durante todo o ano, não será com uma Recuperação de uma semana que ele irá conseguir.

"Eu acho uma estupidez. Tá certo que você têm que entender que a recuperação é uma chance que você está dando a mais para ele tirar uma nota. Agora, recuperar uma matéria dada, jamais!"

O professor de inglês disse que há aluno que vai para a Recuperação devendo três bimestres e que ele a fará em duas aulas e em um só dia dessa semana. Como esse aluno recuperar-se-á, pergunta o professor. Afirma que essa atividade existe somente para constar.

"É um caos. Imagina, eles só têm aula comigo na sexta-feira. Então só terão recuperação um dia numa semana."

O professor de história declara que a Recuperação serve para o sistema de avaliação da prefeitura, pois o aluno tem a chance de tirar um conceito R e anular os conceitos baixos, obtidos durante o ano. Mas a reconhece como uma chance para o aluno. O professor de português diz que não tem sentido mas que

serve para ele poder analisar individualmente os textos dos alunos que ficaram.

"Pessima, acho que não deveria existir...Mas é uma oportunidade de trabalhar com ele, não no sentido de dar matéria. Mas cada dia dei um texto e tive quatro textos de cada aluno para analisar melhor. Esse período é mais de observação do que recuperação."

Os educadores afirmam, ainda, que a Recuperação deveria acontecer paralelamente às aulas e não apenas em um momento no final do ano. Que da forma como ela ocorre é um "caos", é "péssima", é "uma estupidez". O quarto professor relata que não a faz, porque não a reconhece como Recuperação.

Por que então esse tipo de Recuperação ocorre ainda na escola pública? Concordamos com os professores que uma semana não pode recuperar um ano letivo de conteúdo. Por que permanece acontecendo assim?

Conselho de Classe

Nesse item, também apenas quatro professores manifestaram-se. Três deles não veem sentido no Conselho de Classe como está sendo feito. Só um professor concorda que seja bom.

O professor de português não vê função para o conselho, uma vez que a definição da aprovação ou reprovação do aluno está definida pelo sistema de avaliação da prefeitura. Menciona que sempre que participou dos conselhos na prefeitura, já estava definido o que ia acontecer com o aluno.

"Não vejo sentido. A partir do momento

que eles tem uma tabela. Por exemplo, se um aluno tem "I" nos quatro bimestres mas eu quero dar "R" ? Se eu fizesse isso seria uma discrepância. Então para que conselho ?"

O professor de inglês acha que, para funcionar, o conselho não poderia limitar-se a discutir notas. E está reduzido a esse ponto. Não são discutidos outros dados sobre o aluno: se ele tem condições de acompanhar o ano seguinte, por exemplo. Acredita que deveria existir, na escola, o serviço de orientação educacional para que este trouxesse outros dados sobre o aluno. Acha o conselho sem sentido.

"Para funcionar realmente teria que conhecer-se muito bem cada aluno... Ver se ele tem condições de acompanhar o ano seguinte... e não olhar só as notinhas."

O professor de geografia, da mesma forma, não acha que sejam válidos porque os professores já chegam com uma visão predeterminada e não a modificam. Além de não serem considerados para discussão aspectos psicológicos, familiares e outros.

Apenas o professor de história acha que o Conselho de Classe está bom. Diz que é uma oportunidade para se conhecer melhor o aluno e também de não ser injusto.

A maioria dos professores não concorda com a forma existente do Conselho de Classe, porque neste não são discutidos assuntos relevantes sobre o aluno e todos limitam-se a discutir notas.

5. C O N C L U S A O

5.1. COMO A AVALIAÇÃO ACONTECE NO FLUXO DO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE EDUCACIONAL PROPOSTO PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA?

Entendemos a avaliação como uma atividade que permeia todo processo ensino-aprendizagem. É no trilhar metodológico do professor que os momentos avaliativos transparecem para definir a própria prática do ensinar e aprender, em um processo de construção permanente. Desse modo, não é possível pensar ou analisar a avaliação, praticada por determinado professor, desvinculada de sua prática metodológica de sala de aula.

"A avaliação expressa relações de poder potentes no seio da sala de aula. A avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, com o método de ensino escolhido" (Freitas, 1991,p.15).

Objetivos, a Prática do Professor e a Avaliação

Tomamos como ponto de partida a articulação entre os objetivos dos professores para suas disciplinas e para a escola, juntamente com a prática efetivada em sala de aula.

Analisando esses objetivos, verificamos que eles estão de acordo com a prática avaliativa e pedagógica desenvolvida na classe.

Tal fato nos aponta uma suspeita, a de que o

professor, independentemente do conhecimento que tenha das teorias da avaliação, sempre tem um "objetivo pessoal" para atingir com seus alunos, e é este que define, em parte, sua prática avaliativa. Seria interessante que estudos posteriores investigassem a origem deste "objetivo pessoal" e o grau em que ele determina a finalidade da avaliação. Por outro lado, seria importante relacionar tanto o "objetivo pessoal" como a "avaliação" com a visão de sociedade que o professor detém.

O professor de português coloca-nos que seu objetivo com a disciplina é desenvolver, no aluno, a capacidade de leitura e interpretação, para que este finalize a 8a.série do primeiro grau com capacidade de ler qualquer texto e interpretá-lo. E que a escola, além de ter o objetivo de transmitir conhecimento, deve também mostrar ao aluno a injustiça a que ele está submetido.

Na prática avaliativa, o professor aplicava uma ou duas provas por bimestre, nas quais cobrava gramática e interpretação; corrigia tarefas dos alunos; cobrava redação e caderno, em que verificava se o aluno havia feito todos os textos. Para esses itens era atribuída uma nota.

Seus critérios para fazer avaliação eram objetivos e os alunos sabiam o que seria medido. Para esse professor, avaliação era a atribuição de notas aos aspectos que ele considerava relevantes e que serviam para mostrar se o aluno havia sido promovido ou não. Tal educador declarou que não precisaria existir nota, mas que bastaria sua opinião para se definir a aprovação.

Sempre que passava uma redação, corrigia-na e

devolvia-na para o aluno refazer e superar os erros. Esse era o momento em que ele verificava se o aluno estava escrevendo corretamente. Por isso, afirmou que não precisaria existir nota, porque ao permanecer o ano todo com os alunos, ele sabia se o aluno poderia ou não ser promovido. Seu critério consistia em que o aluno soubesse escrever e interpretar.

O professor de história colocava os seus objetivos no domínio do conteúdo de história e também no desenvolvimento da ordem, da responsabilidade, da capacidade de cumprir o seu dever, do capricho e da organização. Como ele mesmo declarou, não era mais importante o conteúdo, porque o aluno precisava ser preparado para ser responsável no seu emprego. Quanto à escola, cabia a ela polir as imperfeições do aluno e exigir conteúdo, contrariamente às orientações da prefeitura, que pedia que diminuíssem as exigências sobre os alunos da periferia. O professor confirmava que deveriam ser oferecidas condições para tais alunos passarem no vestibular.

Primeiramente, observamos que o professor cobrava dos alunos exatamente o que ele nos colocou como objetivo de sua disciplina. Essa cobrança era realizada na prova, na qual atribuía-se nota pelo conteúdo e pelos outros elementos.

Na verdade, a prova não servia apenas para identificar o domínio do conteúdo pelo aluno. Mas englobava nota de comportamento, organização, capricho, esforço - itens completamente subjetivos e sem critérios definidos de avaliação. Não havia valores passíveis de serem medidos ou questionados. Apenas o professor os possuía. Vemos aqui o poder que o

professor possuía. Não adiantaria o aluno reclamar sua nota, pois o professor não aceitava reclamação.

O momento da prova era, para o professor, o momento da avaliação. A preocupação em que o aluno não ficasse reprovado era demonstrada através da segunda prova que o professor fazia para dar-lhe uma chance. E, realmente, a segunda prova era bem mais fácil. Os alunos respondiam às questões apenas com uma ou duas palavras. Bastava que entendessem ou memorizassem partes do conteúdo.

O professor passava o bimestre inteiro explicando o conteúdo. Nunca parava para ver como os alunos o estavam assimilando. Falava, falava, falava e quando concluía a unidade, passava um questionário e os mandava responderem. Em grande parte das questões, o professor precisava mostrar aos alunos, no livro, o local onde estava a resposta.

O professor afirmava, na própria sala de aula, que os alunos não tinham a capacidade nem para encontrar uma resposta. Ele não os considerava capazes como alunos.

O interessante, porque se refere a essa questão, é que se colocava a contradição entre o discurso e a prática, ou melhor, entre a intenção e a prática. A intenção no discurso transparecia quando se falava aos alunos e a nós que eles precisavam estudar e aprender para terem chance igual de concorrer com outros alunos de outras escolas; que a luta do professor nesta, sempre esteve voltada para que os alunos não desistissem da escola; que o nível não poderia abaixar somente porque era uma escola de periferia, mas ao contrário, deveriam passar todo o conteúdo aos alunos e exigí-lo como em qualquer

escola, porque dessa forma é que eles teriam alguma chance na vida; quando falava aos alunos que desejava o melhor para eles e que eles deveriam aproveitar essa chance que estava lhes sendo dada; quando o educador explicitava que não considerava como objetivo mais importante o desenvolvimento do conteúdo, mas sim o desenvolvimento da organização, da responsabilidade e da ordem, porque eram esses aspectos que seriam os exigidos quando fossem trabalhar. Esse foi o discurso do professor durante todo o ano letivo e na entrevista. Soares corrobora com nossa constatação, informando que:

"a avaliação é um dos mais eficazes instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de dissimulação de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e eqüidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e em conseqüência, oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados da avaliação"(1981,p.47).

Ainda Snyders concorda com tal questão, dizendo :

"A luta entre as desigualdades escolares só é possível, só pode ser levada a cabo na medida em que os trabalhadores sintam globalmente necessidade de uma elevada qualificação" (1981, p.42).

Na prática da sala de aula, o professor transmitia muito conteúdo mas não verificava se os alunos o estavam assimilando, se apresentavam alguma dificuldade, o porquê de eles não conseguirem responder adequadamente ao questionário. Ele nunca questionava suas aulas, sua forma de explicar o programa. Os alunos tinham a obrigação de entendê-lo.

A contradição do professor está justamente entre a sua intenção e a efetivação desta. Ele pregava qualidade, falava sobre a importância dos estudos aos alunos, mas em sua prática não efetivava tal qualidade. Transferia apenas aos alunos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Afirmava que eles eram desinteressados e irresponsáveis. Ou seja, o professor não tinha culpa se eles não se saíam bem. E aqui o resultado da avaliação era o ponto legitimador dessa responsabilidade individual.

Observamos que o critério de avaliação do professor fica determinado pela sua visão da função da escola de periferia. Ela possui alunos que precisam ser polidos nas suas imperfeições. Alunos que necessitam mais que se desenvolva a responsabilidade, a organização, a ordem, o capricho, porque são esses aspectos os imprescindíveis para se conseguir um emprego. O conteúdo não é tão importante quanto esses aspectos. Apesar de o professor pregar a qualidade e a oportunidade que eles devem ter de passar no vestibular. O que conduz as práticas pedagógica e avaliativa do professor é a preparação desse aluno para um trabalho e não para a universidade.

"Mesmo que Baudelot-Establet só nos tivessem ensinado uma coisa: a escola favorece os já favorecidos, socialmente favorecidos; exclui, repele, desvaloriza os outros; é aos herdeiros de situações privilegiadas que cabe por sorte a herança escolar; os sucessos escolares, a possibilidade de uma escolaridade prolongada, o acesso à Universidade(...) a "escola única" não é única, não pode sê-lo numa sociedade dividida em classes (...) - o seu contributo seria de uma importância decisiva"(Snyders,1981,p.17).

O professor de inglês diferenciava claramente o objetivo que tinha para sua disciplina naquela escola daquele que possuía numa escola de periferia. Ele afirmava que numa escola normal o domínio da língua inglesa possibilita ao aluno entender melhor a sua e desenvolve seu raciocínio.

O que o professor nos diz aqui é que o ensino da língua inglesa não se restringe apenas a oferecer para o aluno o domínio de uma língua, mas que com o estudo desta, o aluno é favorecido com o desenvolvimento de outras áreas que lhe são necessárias como indivíduo e como cidadão. Mas o professor diferencia os alunos da escola de periferia. Como ele não acredita que irão precisar da língua inglesa, pois não irão para a universidade, diz que transforma o ensino do inglês num divertimento, numa hora de lazer. Dessa forma, priva os alunos dos outros objetivos que propõe para sua disciplina.

Apesar de ser esse o seu objetivo colocado em aula, o professor procurava ensinar o inglês. Apresentava preocupação em que eles aprendessem e por isso demorava bastante em cada conteúdo. Todavia, por outro lado, faltava muito. Como os alunos tinham aula de inglês apenas uma vez por semana, quando o professor faltava, ficavam duas semanas sem aula. E o professor o fazia com frequência. Dessa forma, mostrava como realmente não acreditava que sua disciplina fosse importante para o aluno.

Mas a sua preocupação estava no fato de que sua disciplina não reprovava. Dizia que se os alunos soubessem disso, não valorizariam mais o estudo do inglês. Por isso, nunca lhes falou sobre isso. Pelo contrário, em sala de aula ameaçava que perderiam nota se não estudassem e se o comportamento não

fosse adequado. Que pesaria muito mais a participação do aluno, porque na sua disciplina, ela era fundamental. Observamos aqui como o critério da aprovação ou não determina o valor de uma disciplina. O interessante é que o professor não considerava importante o inglês para os alunos, mas eles, os educandos, precisavam considerá-lo. E tal importância era dada pela ameaça de reprovação.

Essa constatação somente confirma o fato de que a avaliação é um eixo central na prática pedagógica exercida em sala de aula. O próprio professor não consegue deixar de utilizá-la.

Para fazer a avaliação considerava a nota da prova e a participação, como já vimos no capítulo anterior. O que na verdade era feito, para que os alunos pensassem que sua disciplina reprovava.

A maneira como o professor atribuía a nota em participação era completamente aleatória. Ele nem sequer sabia quem era o aluno quando dava a nota. Ele mesmo afirmou que ficava difícil saber o nome de todos vindo apenas uma vez por semana. Na aula, as atividades eram sempre com a sala toda, dessa forma era difícil identificá-los. Não eram feitas atividades individuais que o professor recolhesse ou olhasse sistematicamente para poder verificar o nível de cada aluno. Não existia um processo de avaliação da aprendizagem do aluno.

O professor de geografia coloca seu objetivo de forma mais ampla. Não diferencia o seu intuito na disciplina e na escola. Existe apenas um. Em sala, sempre falava muito da

questão social. Dizia que os privilégios precisavam acabar. Que os alunos e que seriam os próximos governantes e, por isso, deveriam aprender a serem responsáveis, cumpridores dos seus deveres. Esse era um discurso habitual.

Tal como pretendia desenvolver o aluno de forma integral, também assim considerava a sua avaliação. Atribuía pontos para toda atitude, todo comportamento, todo movimento, enfim, todo fazer do aluno. Afirmava que consideraria tudo o que o aluno fizesse. Valorizava através da atribuição de pontos o desempenho do aluno.

Sua forma de avaliar é bem coerente com seu objetivo. Foi o único professor que fez avaliação permanente, ou melhor, que atribuiu pontos permanentemente. Em todas as aulas eram marcados pontos, tanto pelo professor quanto pelos alunos. O professor cobrava-lhes a atribuição de pontos. Dizia-lhes para não esquecerem de marcá-los quando respondiam corretamente, quando faziam a tarefa, a atividade, etc. O professor confiava na marcação de pontos dos alunos. Foi a única disciplina em que os alunos participaram da avaliação.

Ele não observava se o aluno entendia ou não a matéria. Simplesmente, nunca voltava para ver o que foi ou não entendido. Seguia sempre em frente e bastava que lessem um parágrafo para que este estivesse compreendido.

Todos demonstraram coerência entre seus objetivos e a avaliação praticada em sala de aula. Tomando o que diz a teoria clássica da avaliação,

"uma proposta de avaliação é compatível com os objetivos propostos, na medida em que prevê procedimentos que permitam

detectar a ocorrência daqueles
comportamentos previstos nos
objetivos"(Souza, 1986,p.30),

poderíamos afirmar que os professores, sem o saber, cumprem de certa forma essa premissa. Declaramos que se assim o fazem é sem o saber, porque esse fato foi identificado no momento da análise do discurso com a prática e o professor não confirmou este ponto.

O que identificamos é que o conteúdo da teoria da avaliação clássica encontra-se presente na prática do professor. Essa mesma constatação é explicitada no trabalho de Souza.

"Embora não haja a explicitação clara dos diferentes níveis de objetivos a serem trabalhados e um controle preciso de seu alcance, há clareza, a nível de cada professor, quanto às competências que espera sejam adquiridas pelos alunos, mesmo que estas se refiram, basicamente, à memorização ou assimilação do conteúdo ensinado (1986, p.213).

O que podemos também constatar é que os objetivos que os professores possuem nas suas disciplinas são diferentes entre si.

São objetivos diversos que levam a modos diferentes de avaliação. Dessa forma, isso nos motra a falta de unidade de pensamento e direcionamento na aprendizagem dos alunos. Cada professor é quem define o que será desenvolvido com os alunos, como e o quê será cobrado e medido.

Vemos aqui o poder que o professor possui para definir a posição do aluno na escola.

"Em nosso sistema educativo coloca-se totalmente nas mãos do professor o progresso do aluno pelo sistema escolar; são os únicos depositários dos procedimentos formais de controle, o qual

lhes confere um enorme poder dentro da instituição"(Gimeno, 1989,p.374).

Observa-se, também, a diferença existente no que cada um coloca como objetivo da escola. Fica espelhada a falta de um projeto pedagógico ou, ao menos, uma diretriz comum. Cada professor tem a sua idéia sobre a existência da escola e, por sua vez, define isoladamente seus objetivos e prioridades na sala de aula. Enquanto estivemos na escola, nunca houve um momento de encontro entre os professores da série para que discutissem sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a prática avaliativa. A falta de unidade encontrada na prática confirma-se no depoimento.

Freitas, na sua reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, nos alerta que

"A avaliação, a despeito do conteúdo e do método, se não for modificada impõe um "modelo de raciocínio", uma "forma de pensar", uma forma de o professor relacionar-se com o aluno, embutida em suas práticas específicas. Estes modelos também se tornam objeto de avaliação e portanto definem a aprovação ou não, a continuidade ou não, o acesso ao conhecimento sistemático ou não, e isso tem significação especial na escola de 1º grau" (1991,p.16).

A ênfase na Avaliação Formal

Percebemos pela observação da prática avaliativa que os professores realizavam uma avaliação formal para ter no final do bimestre uma nota de cada aluno. Chegamos a essa conclusão porque aquele não era utilizado como "feed-back" da aprendizagem dos alunos, mas transformava-se em média do bimestre.

A avaliação formal era realizada através de critérios objetivos, tais como: provas, tarefas, caderno, comportamento. Poderíamos dizer que essa avaliação obedecia à exigência estrutural da escola.

"as avaliações têm várias funções, porém uma que mais se destaca: servir de procedimento para sancionar o progresso dos alunos, pelo currículo sequencializado ao longo da escolaridade, sancionando a promoção destes"(Gimeno, 1989,p.374).

Mas além dessa função sancionadora da avaliação, ela cumpre um papel mais determinante nessa questão da seleção social que é da sua contribuição para a divisão social do trabalho. Nesse sentido, Hextall(1976) afirma que a diferenciação e a atribuição de notas na escola estão articuladas de forma mais ampla com a já mencionada divisão social do trabalho.

E a avaliação formal, obrigatória, exigida pelo sistema. Todo professor precisava apresentar, ao final dos bimestres, uma nota. E o elemento principal para se atribuir essa nota sempre foi a prova; apenas o professor de geografia não a realizava.

E interessante observar que a prova parece ser um instrumento institucionalizado. Ela serve como um mecanismo de avaliação que se basta a si mesmo. Um professor passa um ano letivo com uma turma, encontra-se com esses alunos praticamente quase todos os dias e determina o destino destes através de quatro provas que aplica durante todo o ano.

Parece-nos que a prova é um instrumento que legitima um ato político. Depois, ao final do ano, o professor

guarda a última prova, para provar aos pais, caso seja necessário, que ele, o professor, tem razão em reprovar o seu filho. A prova sustenta e confere tal poder. Nada mais é discutido. O processo de aprendizagem reduziu-se ao resultado de uma prova.

"Compreende-se que para desempenhar-se completamente dessa função de conservação social, o sistema escolar deva apresentar a "hora da verdade" do exame como sua verdade"(Bourdieu-Passeron,1975,p.168).

"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"(op.cit.p.171).

Paralelamente a essa avaliação de provas, tarefas, cadernos, os professores, na sua maioria, nos informaram que também consideravam aspectos como comportamento, participação, organização e responsabilidade.

Detectamos que os professores avaliavam esses aspectos de maneira formal, atribuíam uma nota que se somava às demais e resultava na média bimestral.

Observamos que o comportamento apresentado pelo aluno é medido com a mesma importância, ou até mais, do que o conteúdo. Na avaliação deste, os professores usavam os seguintes instrumentos: prova, redação, trabalhos.

Para avaliar o comportamento, e aqui estamos considerando toda a atitude do aluno, inclusive participação, os professores levavam em conta: tarefas, caderno, interesse apresentado, o fato de o aluno levantar a mão, perguntar, emitir sua opinião, questionar, não esquecer o material, trazer o que o

professor solicitava, fazer os exercícios, ter organização e capricho.

Na prática, os professores aplicavam provas aos alunos e não cobravam apenas o conteúdo, mas também o comportamento apresentado durante o bimestre, a participação e a responsabilidade. Ameaçavam que iriam reprová-los se não estudassem. Diziam que não adiantava apenas estudar para a prova, eles tinham que participar porque na nota do bimestre entraria a participação. Falavam que eles deveriam fazer as tarefas, trazer o material porque o professor estava observando o aluno "responsável e o malandro". A nota seria dada pesando esses comportamentos. Esses são apenas exemplos do que era dito e feito. A cobrança do conteúdo, da participação, da responsabilidade se entrelaçava e definia a classificação do aluno.

"A escola submete seus alunos a constante comparação com as normas de excelência, que também são definidas de acordo com a sociedade. E aí se manifesta bem claramente o caráter sociológico da avaliação: ela reflete diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve"(Ludke,1987,p.43).

Definem-se em dois blocos os elementos considerados pelos professores, para avaliar o aluno. O conteúdo que se refere ao domínio da aprendizagem e o comportamento que se refere àquele que o aluno deve manter na sala de aula.

Mas é interessante observar que nem só o comportamento define a classificação do aluno, e o conteúdo. São os dois elementos que interagem para defini-la. O peso maior em cada um deles é dado individualmente por cada professor. Para

determinado professor, não bastava um aluno ser responsável e cumpridor de seus deveres. O professor reconhecia que o aluno era esforçado, mas que não tinha condições de frequentar a série seguinte. Porém, o domínio do conteúdo por si só podia garantir a aprovação do aluno. Aquele indivíduo era inteligente. Existia na classe um aluno assim. Ele brincava, incomodava, era alvo constante da atenção dos professores. Contudo, nas provas tirava notas suficientes para ser aprovado. O aluno se garantia no conteúdo. Para outros professores, o conteúdo já não tinha tanta importância.

Podemos verificar, desse modo, que o poder colocado nas mãos do professor é grande, mas não total. Mesmo que, às vezes, ele queira reprovar determinado aluno, não consegue. Por isso, quanto mais a escola definir um projeto de trabalho amplo, mais democrática será a avaliação. Esta não se fundamentará sobre objetivos e metas individuais. E assim o será quanto mais elementos interferirem nesse processo, principalmente o aluno.

Averiguamos que é muito mais abrangente a cobrança desse comportamento do que o domínio do conteúdo. Na verdade, este último era verificado apenas nas provas e na redação com o professor de português. Os demais itens eram avaliados em termos de comportamento. Na própria prova, como já explicamos, o aluno recebia nota também pelo comportamento. Quando o aluno recebia menção pelas tarefas, era pelo fato de tê-las feito ou não. O professor considerava que, fazendo tarefas, o aluno estava estudando e fixando o conteúdo. Mas, em termos de avaliação lhe

era exigido o fato de fazê-las. Da mesma forma, o caderno era cobrado como um ato de responsabilidade por tê-lo com todo o conteúdo, com atividades e ainda por apresentá-lo com organização e capricho.

"Quando se eleva a nota de um aluno porque empenhou-se bastante, embora seus resultados sejam ruins, ou se reduz a de outro porque não se esforça, embora seus resultados sejam bons, se está reconhecendo que o que preocupa a escola, nos alunos, é o comportamento ou o caráter, mais que o conhecimento ou as capacidades"(Enguita, 1989,p.205).

"Embora se suponha que a avaliação verse somente sobre as dimensões cognitivas da educação, é óbvio que outros aspectos intervêm fortemente. Wood e Naphthali (1975) assinalam seis critérios informais utilizados pelos professores na avaliação: o interesse do aluno na matéria, sua habilidade na mesma, sua capacidade geral, seu comportamento, a qualidade e a limpeza de seu trabalho e sua participação no contexto da aprendizagem. Apenas o segundo e o terceiro, segundo a ordem exposta, são critérios propriamente cognitivos, enquanto os demais pertencem mais à esfera do comportamento" (Enguita, 1989, p.205).

A Percepção que o Professor tem dos Alunos e a Prática da Avaliação

A percepção dos professores sobre os alunos da escola de periferia define-se por aqueles não acreditarem na capacidade destes. Essa descrença parte do pressuposto de que o fato de eles pertencerem a um nível sócio-econômico baixo lhes obriga a viverem num ambiente que não é sadio e normal

impedindo-os de apresentar um desenvolvimento adequado de suas potencialidades.

Mas, ao mesmo tempo em que possuem essa percepção, também afirmam que a escola é o único meio de o aluno sair desse destino que lhe foi imposto. A escola é a sua salvação.

O que identificamos aqui é a crença na escola como possibilidade de ascensão social.

Talvez, devido ainda à esta idéia, identificamos um professor (português) executando um trabalho que apresentava maior compromisso com os alunos. Seu desejo era de que os alunos realmente aprendessem e ele ensinava para esse fim. Declarava que se dois alunos conseguissem entrar numa escola de 2º grau, já valeria a pena.

"e todos os docentes citam o exemplo de determinado aluno vinda de muito "baixo", que graças ao seu trabalho, ao seu zelo e aos seus dotes, conseguiu tão brilhante situação. Mas na realidade, a classe dominante conserva ciosamente nas suas mãos o controle desta seleção, que não faz perigar de forma alguma o conjunto das hierarquias estabelecidas" (Snyders, 1981,p.21-22).

Ao avaliar, o professor de português cobrava exatamente o conteúdo que passava e os comportamentos que exigia. Possuía objetividade e clareza em seus critérios. Acreditava na chance desses alunos, mas possuía a mesma percepção que os demais, pois também diferenciava alunos da escola de periferia. Postulou que não podia cobrar deles da mesma forma que o fazia nas outras escolas.

O professor de matemática era totalmente descrente da capacidade dos alunos. Tanto que disse textualmente

não possuir mais ilusões. Por isso, em suas aulas, não apresentava preocupação com a aprendizagem dos alunos. Passava um conteúdo após o outro sem verificar se houve assimilação ou não. Mesmo quando descobriu que os alunos não dominavam determinados pré-requisitos para o entendimento da matéria, nada fez para suprir suas dificuldades. A sua descrença dirigia sua prática em sala de aula. E sua atitude ao aplicar apenas uma prova no bimestre, facilitando ao máximo para que ninguém fosse reprovado, demonstra que sua preocupação única é também garantir ao aluno o diploma de 1º grau. A avaliação usada por esse profissional tinha como único objetivo a classificação.

Da mesma forma agia o professor de história. Dizia que para esses alunos a escola era a única chance. Nesta era mais importante polir os alunos, desenvolver a responsabilidade, a organização do que só passar conteúdo. Na sala de aula, ele diariamente dizia aos alunos que precisavam ser responsáveis, educados e, principalmente, valorizar a chance que lhes foi dada de frequentar a escola. Também transmitia conteúdo sem verificar a aprendizagem dos alunos. Falava de tal modo que só faltava chamar os alunos de "burros" na frente deles. Sua preocupação também residia em não deixar que os alunos desistissem da escola. Preocupava-se em lhes dar chances para aumentar sua nota. A avaliação também funcionava como classificação.

O professor de ciências, que também não acreditava na capacidade dos alunos, demonstrava uma certa apreensão, no sentido de que todos tirassem notas suficientes para passar de ano. Afirmava que eles eram uns "coitados", "lentos",

"preguiçosos" e "sem educação". A escola era o único lugar em que eles poderiam receber alguma formação, só que isso não adiantava muito porque em casa desaprendiam tudo. No fim do bimestre, fazia uma prova e encontrava soluções para os alunos aumentarem as notas. Ele declarava que tinha muita "pena" desses alunos.

O professor de inglês via sua disciplina como um momento de lazer para os "pobres aluninhos". Ficava penalizado pelas condições de vida deles.

O professor de geografia queria que os alunos percebessem a condição de miséria em que viviam e defendia o ideal de que a escola e o professor deviam dar a formação integral para o aluno.

A idéia da responsabilidade do professor pela formação integral do aluno está presente na concepção que o professor possui sobre seu trabalho docente. Percebe-se aqui, segundo denuncia Gimeno, que:

"A ideologia psicológica e humanista de conhecer melhor o aluno é recuperada pela ideologia de controle na instituição escolar, ainda que esta vá disfarçada de mentalidade técnica de conhecer melhor e mais fidedignamente as realidades educativas. Parece que se entende como sinônimo o atender a um aspecto da educação e o ter que avaliá-lo, não se sabe se porque tudo o que se considera como conteúdo educativo deve ser avaliado ou porque só se considerará no processo educativo aquilo que for pedido na avaliação" (1989,p.394).

Os professores também diziam que nem sempre um aluno participativo era um bom aluno e acrescentavam que ocorria justamente o contrário, que um aluno podia não ser participativo

mas que poderia tornar-se um bom aluno, porque era uma boa pessoa. Também podia não ser o aluno "certinho", porém respondia ao que o professor perguntava, era inteligente. Aqui, queremos mostrar quantos julgamentos pautados no seu modelo de referência os professores fazem sobre os alunos, conforme se refere Gimeno (1989,p.382).

"O aluno 'certinho' para o professor é aquele que corresponde ao seu modelo. Aquele que é obediente, que cumpre com as determinações que lhe passa o professor. Snyders fala-nos que o bom aluno é o submisso. É o indivíduo passivo e dependente" (1981,p.102).

"A instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir nossa auto-estima pela avaliação que os demais fazem de nós, a conformar a primeira à segunda ou, o que dá no mesmo, a deixar que os outros decidam nosso valor" (Enguita,1989,p.204).

Os professores diferenciavam textualmente os alunos da escola de periferia. Consideravam-nos com aprendizagem lenta, parados, pouco participativos, sem capacidade de memorização, revoltados, preguiçosos. O professor, além de ensinar, devia dar educação.

Torna-se evidente o pré-julgamento do professor, o que supomos devia corroborar quase que totalmente para que ele acreditasse ser quase impossível para esse aluno vir a se tornar o seu aluno ideal. Com essa idéia pré-formada dos alunos, o professor lhes avaliava o comportamento em sala de aula.

Suspeitamos de que residia nessa visão sobre os alunos a prática descompromissada da maioria dos professores. E, nesse contexto, nunca esteve tão presente a teoria de Baudelot,

J.Estabet (1975) que afirma existir na sociedade capitalista duas escolas. Uma para as classes dominantes e outra para a classe dominada. Os próprios professores diferenciam os alunos. De onde vem essa diferenciação ?

Desconfiamos também de que a visão que o professor possuía sobre esses alunos e da condição de miséria em que viviam lhe provocasse um sentimento de "piedade", o qual identificamos interferindo no processo de avaliação. Aquele aparece na "pena" que o professor sente do aluno e que acaba por lhe dar "chances" facilitadas para não ser reprovado.

A maioria dos professores assim o fazia, porém eles nunca modificaram sua prática ou preocuparam-se realmente em avaliar a melhor forma de o aluno aprender. Ele, o aluno, era o responsável pela sua situação, assim como pela sua própria condição de vida. A possibilidade de reprovação dos alunos causava angústia nos professores e dirigia também a forma de realizar a avaliação.

A percepção do professor sobre os alunos antecedia ao momento da avaliação.

"O modelo de referência mediador que sustenta ou serve de parâmetro no processo de obtenção de informações, elaboração e tomada de decisões está, desde logo, constituído antes do ato de avaliar, ainda que possa sofrer alterações concomitantemente em que se desenvolve a tarefa de avaliar" (Gimeno, 1989, p.382).

A avaliação nunca foi usada como instrumento de diagnóstico, com o objetivo de procurar resolver as dificuldades dos alunos. Todavia, todos os professores as identificavam nos

alunos. Apenas os de português e geografia procuravam atender às que encontravam. Os professores, na verdade, acreditavam na incapacidade inerente do aluno.

Gimeno (1989) nos diz que os juízos de valores feitos sobre a qualidade dos trabalhos dos alunos e a atribuição de conceitos se dão a partir de informações elementares sobre o aluno e das percepções genéricas de sua personalidade. Caverni e Noizet (apud Gimeno, 1989,p.378) afirmam que entre a qualificação (apreciação ou juízo por parte do professor há exames, conduta do aluno ou trabalhos realizados) e essa realização (conduta ou trabalho materialmente observável) existe um processo intermediário no qual interagem três elementos básicos: o avaliador com sua memória, o produtor (aluno) da realização ou conduta a avaliar e o terceiro, que é o produto real a ser avaliado. A interação desses três elementos implica uma mediação que é a essência do ato de avaliar, um processo que pode adotar formas e procedimentos distintos em função:

- de qual seja o objeto da avaliação;
- das características do avaliador que realiza o julgamento no qual se dá a mediação;
- do modelo de avaliação, implícito ou explícito, que se utiliza de forma clara ou não para obter a informação;
- do contexto imediato em que coletam as informações ou do contexto que reclama um determinado tipo de notícias procedentes da avaliação.

Esse processo intermediário do qual o autor anteriormente citado nos fala está presente na percepção do professor sobre o aluno e está determinando sua forma de avaliar.

Se o aluno não correspondia ao que o professor desejava, o culpado era o aluno que não era responsável. Os professores afirmavam que seu sucesso dependia de seu esforço. A avaliação não servia de instrumento para verificar se os alunos estavam aprendendo. O professor partia do pressuposto de que seu ensinamento estava claro e correto e se o aluno não apresentava resultados satisfatórios, o motivo estava na sua incapacidade e falta de esforço. A avaliação servia apenas para legitimar uma situação e confirmar o diagnóstico do professor.

Da mesma forma, a avaliação não servia para acompanhar o crescimento dos alunos. Os professores declaravam textualmente que era difícil verificar seu crescimento, que isso só seria possível de ser identificado de um ano para o outro e que o processo avaliativo não tinha essa finalidade, sendo que o único responsável pela aprendizagem era o aluno.

Enguita (1989) diz que a escola e a ideologia meritocrática apresentam eficazmente a idéia de que o esforço individual é o responsável pela possibilidade de sucesso. Trata a todos de forma igual e "faz com que cada um se sinta o único responsável pela sua sorte" (p.214).

O professor falava da incapacidade do aluno, acreditava nela e procurava, através de seu discurso junto aos alunos e de sua prática, modificar-lhes o comportamento. O professor não lhes defendia a capacidade de aprendizagem, o seu raciocínio, mas durante todo dia de aula, apenas cobrava a

dedicação aos estudos por parte do aluno. Exigia a responsabilidade deste, o comportamento que deveria apresentar e que estava modelado no padrão individual de aluno ideal, idealizado pelo educador.

Cada um procurava obter do aluno o comportamento que ele achava adequado. E, na sua prática diária, para conseguir do aluno uma resposta, ele se utilizava da avaliação formal. E aqui que a avaliação transforma-se num instrumento de controle que ameaça, pune ou premia, ao mesmo tempo em que é usada como meio de motivação.

Constata-se, portanto, o efeito sempre presente do que Bourdieu, Passeron (1975) denominaram de "expectativa subjetiva" do professor em relação ao aluno. Esta imagem preconcebida que o professor faz do aluno não terminaria afetando a forma como ele se relaciona com os alunos ou com a classe ? E que relação esta imagem guardaria com o "objetivo pessoal" que o professor tem com seus alunos, o qual orienta, como vimos, sua forma de avaliação ?

5.2. QUE RELAÇÕES MANTEM A AVALIAÇÃO QUE OCORRE NA SALA DE AULA COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO UM TODO ?

A relação mais direta entre a avaliação individual praticada na sala de aula e a escola era através da Recuperação, Conselho de Classe e Reuniões de Pais. Essa era a relação visível e a não visível diz respeito à prática da avaliação na sala de aula ocorrer no interior de uma instituição que está

determinada também por uma estrutura social, econômica e política. Portanto, essa prática avaliativa é determinada por essa estrutura.

Com relação à família, a escola realiza em todos os bimestres uma reunião com os pais. O objetivo desta era entregar as notas dos alunos aos pais que eram convidados a virem à escola para a reunião que ocorria no horário das aulas. Os alunos eram dispensados. O número de pais presentes era pequeno. Os alunos justificavam a falta de seus pais, explicando que eles trabalhavam nesse horário. Alguns pais chegavam atrasados porque vinham do trabalho. Outros saíam mais cedo porque precisavam trabalhar e, um ou outro faltava ao trabalho para poder vir à reunião.

O que se espelhou é que os pais demonstravam interesse pela vida escolar de seus filhos. E o horário de reunião não era adequado. A reunião era coordenada por um professor da classe. Ele é quem distribuía a nota dos alunos para os pais, que as copiavam em um papel, e solicitava que os pais falassem com seus filhos para estudarem mais. Eram relatados os problemas disciplinares da turma e sua falta de estudo. Dizia o professor aos pais que eles precisavam ficar atentos para o filho não ser reprovado.

Essa foi a relação mantida com a família durante o ano letivo. Aqui, a responsabilidade pelo fracasso do aluno era dirigida também à família. Esse contato voltava-se, também, apenas para o objetivo final da avaliação. A classificação e seleção do aluno.

Souza (1986, p.205) refere-se a três autores:

"que identificaram que os pais aceitam o diagnóstico da incapacidade dos filhos na escola",

e Santos menciona

"que, para os pais a dominação exercida pelo professor é legítima e, na maioria das vezes, nem concordam com as eventuais críticas que os filhos possam tecer ao professor. Tomam tais atitudes dos filhos como 'desculpas' para justificar a falta de estudos ou de esforços na vida escolar".

A recuperação ocorreu no final do ano letivo, durante uma semana. O horário destinado para cada disciplina era igual ao seu horário semanal de aulas. Apenas um professor reconheceu-a como um momento que oferecia mais uma chance ao aluno, só que da mesma forma que os outros professores, não concordava com esse sistema e deixou claro que não pretendia fazer recuperação com os alunos. Afirmou que se algum deles ficasse em recuperação na sua matéria e em mais uma, ele o aprovaria diretamente, pois não estava disposto a ficar preso na escola só para vir dar recuperação.

Poderíamos dizer que se tratava de uma recuperação que existia apenas para constar. Por que, de que forma quatro aulas de português ou quatro de matemática ou ainda três de história poderiam recuperar um ano letivo? Novamente a responsabilidade pela reprovação cai sobre o aluno. A escola isenta-se dela e esconde-se por trás de uma pseudo-recuperação, oferecendo uma pseudo-oportunidade ao aluno.

O que se observa de interessante é que a rede municipal de ensino prevê, em seu manual de avaliação, a

recuperação contínua. Esta deveria ocorrer no bimestre seguinte com aqueles alunos que não atingissem os objetivos essenciais. Entretanto, ela existe apenas no papel. Desse manual, os professores retiram apenas a tabela que operacionaliza a forma de atribuir a média anual.

"A condição mínima para que um aluno prossiga normalmente com seu trabalho escolar é atingir, pelo menos, os objetivos essenciais (conceitos R, B ou E). Um aluno que não atingiu as condições mínimas (obteve conceitos F ou I) precisa submeter-se a um trabalho de recuperação contínua, feito no decorrer do bimestre seguinte" (Secretaria Municipal de Educação, 1978, p. 03).

O que ficou demonstrado foi a total falta de informação e esclarecimento dos professores, acerca do sistema de avaliação da prefeitura. Ao analisarmos esse ponto, ficou-nos a questão: como a rede municipal de ensino organiza e propõe um modelo de avaliação para as escolas e estas, além de não o cumprirem, ainda possuem uma prática diversa da que foi proposta? Evidencia-se aqui

"a distância que existe entre o que é prescrito e o que é vivido" (Souza, 1986, p.193).

A tabela utilizada pelos professores para fazerem a média bimestral, elaborada pela Secretaria de Educação de Campinas, prevê que o aluno obtendo conceito R, B ou E no último bimestre é aprovado, mesmo que tenha conceitos I ou F nos bimestres anteriores. Essa proposta baseia-se no fato de que

"os objetivos de um bimestre anterior precisam ser atingidos para que os objetivos de bimestres posteriores possam ser atingidos .

Neste contexto, justifica-se a

necessidade de se oferecer recuperação contínua e pode-se argumentar, que o conceito do bimestre corrente já incorpora, naturalmente, o resultado da recuperação contínua" (Secretaria Municipal de Educação, 1978, p. 09).

Propõe-se nesse manual que as dificuldades do aluno não se somem. Ao contrário, prevê-se que elas sejam atendidas e sanadas. Mas os professores não faziam isso. Declararam que identificavam dificuldades nos alunos conforme já explicitamos no capítulo anterior, porém nada era feito.

Os professores demonstravam sua indignação, expressando sua discordância com a referida tabela.

"Pela prefeitura eu promovo um aluno que teve I, I, I e no último bimestre R. Que sistema de avaliação é esse? Seria melhor que não existisse avaliação e o aluno fosse promovido automaticamente. Para que promover um aluno desses? Ele é péssimo. Então, o sistema de avaliação está aí só para enganar professor" (Professor de português).

Nenhum professor manifestava satisfação com o referido sistema de avaliação proposto pela prefeitura. Um deles afirmava que nos primeiros bimestres "apertava" sua nota. Não atribuía menções muito altas a fim de que os alunos não se acostumassem. Dizia que esse foi o meio que encontrou para trabalhar com o sistema de avaliação proposto. Em outras palavras, ele procurava maneiras de fugir ao que havia sido proposto.

Podemos perceber como realmente o professor possui o poder em suas mãos na sua prática de sala de aula. Ninguém lhe cobra nada. Ele pode classificar os alunos como acredita que deva fazer. Só lhe é exigida a entrega de uma nota ao final do

bimestre. Dessa forma, a estrutura escolar voltada para a seletividade fica garantida. O professor é a autoridade que confere essa legitimidade ao processo seletivo através da avaliação.

"Os alunos vêm-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Em parte, esta autoridade baseia-se diretamente em sua condição não adulta, mas o faz sobretudo na legitimidade concedida à escola pela sociedade, em suas exigências como organização e numa suposta necessidade pedagógica" (Enguita, 1989, p.164).

A própria direção da escola afirmou que

"Existe a proposta da Secretaria de Educação, que é para as classes populares, uma educação libertadora. A gente procura trabalhar dentro dessa tese mas a escola é livre. Nem todo mundo segue, porque dentro da sala de aula cada um faz da sua maneira".

Com relação à recuperação, a Direção manifestou-se contrária também ao fato de ela ocorrer apenas ao final do ano. Além disso, do mesmo modo não concorda com o sistema de avaliação da prefeitura.

"Eu acho que deveria haver alguma mudança sobre essa avaliação de final de ano. Que houvesse um espaço e essa recuperação fosse bimestral. Que houvesse durante o bimestre uma oportunidade do aluno que já apresenta problemas, recuperar. E não acumular para o final do ano. E principalmente o sistema de notas acho que deveria ser refeito.(...) O aluno precisa fazer muito esforço para ser reprovado, porque nos cruzamentos a criança ainda tem direito a um R".

Pode-se perceber que a própria Direção da escola

desconhece a proposta da secretaria sobre a recuperação contínua. A questão que se coloca para nós é por que, se o professor dentro de sala de aula acaba fazendo como deseja, se ninguém lhe cobra nada, ele faz exatamente de sua prática pedagógica e avaliativa um instrumento que serve à perpetuação das diferentes classes sociais ? Freitas vem corroborar nessa questão afirmando:

"objetivos, métodos e conteúdos são categorias que organizam a sala de aula e estão perpassadas por relações de poder que se sustentam a partir das práticas de avaliação do professor.(...) Tais relações de poder, guardadas as especificidades da fábrica e da escola, esta última com função mediadora, são uma antecipação na escola, das relações de poder no interior da fábrica. É provável que estas relações de poder impeçam as transformações dos objetivos, conteúdos e métodos na sala de aula ou imponham limites precisos a estas transformações - nos mesmos limites das correlações de força locais" (Freitas, 1991,p.17).

O conselho de classe ocorreu apenas ao final do ano letivo. Os professores verificaram quem ficaria em recuperação e quem seria reprovado diretamente. Foi nesse momento que o professor de história pôde constatar quem ele deveria aprovar ou reprovar, sem que nenhum aluno ficasse em recuperação. De acordo com o sistema, o aluno só poderia ficar em duas disciplinas; caso contrário , era reprovado diretamente. No conselho de classe, o professor podia falar de sua angústia por ter que reprovar algum aluno. Era um momento de catarse.

O conselho de classe era, principalmente, um encontro corporativista em que se legitimava a prática classificatória. O próprio fato de aquele ocorrer apenas no final do ano letivo já nos indica isso. Não é um encontro para

conhecer melhor o aluno e redefinir práticas pedagógicas. É um encontro legitimador que finaliza um processo, cujo mérito ficou sob a responsabilidade do aluno.

A organização entre a sala de aula e a escola é determinada pela estrutura educacional. A organização da reunião de pais, da recuperação e do conselho de classe, esses são todos momentos de se tratar da avaliação. A forma como se organizam espelha a falta de informação, de compromisso com uma avaliação competente, a qual caminhe na direção de uma transformação social.

No interior da própria escola, não existe um espaço direcionado para encontros entre os professores que visem a um trabalho integrado. Aquilo que os professores recebem são comunicados referentes às datas das reuniões de pais, dos conselhos, da recuperação e da entrega das notas. Não se discute a forma de se avaliar. A própria direção afirma que é solicitado aos professores, no início do ano, que não avaliem através das provas, mas que avaliem o aluno como um todo. Acontece que não é feito um trabalho de acompanhamento do que se passa na sala de aula. Também é proposto aos professores que apresentem um horário disponível para fazerem reuniões de integração. Mas eles não apresentaram. Apenas os professores de 1a. a 4a. séries fizeram reuniões semanais. Os professores de 5a. a 8a.séries tiveram-nas mensalmente, tratando de temas gerais e não do específico da série. Comentou-se que essa reunião era prejudicada porque no dia em que se realizava, ficavam presentes apenas os professores que davam aulas naquele dia. Da mesma

forma, foi colocado pela Direção que esse problema era sentido, inclusive, no conselho de classe. Se o professor não tivesse aula no dia em que o referido acontecia, ele não comparecia.

"Eu acho muito difícil essa integração de 5a. a 8a. séries, pelo fato do professor dar aula em muitas escolas. Por exemplo, se a gente fizesse essa integração às sextas-feiras, ficariam sempre só os professores das sextas-feiras. Então fica sempre falho. Ou então ele tem uma ou duas aulas e a integração é depois das 10 hs, nas duas últimas aulas, esse professor da primeira e segunda aula não participa, é furado. O Conselho de Classe que é do interesse do professor, não dá para marcar no dia em que todos estejam na escola, isso é impossível, mas aquele professor que não tem aula não comparece. Eu acho que é uma coisa tão importante e você não tem todos os professores ali. Para tratar de uma coisa tão importante que é a promoção do aluno" (Diretora da escola).

Novamente podemos constatar que a estrutura organizacional da educação, em nível municipal, controla a estrutura interna da escola. Os professores são mal remunerados e por isso precisam ministrar aulas em vários locais. Os professores também fizeram referência a essa dificuldade para realizar seu trabalho de modo satisfatório. Quanto menos tempo o professor tiver para poder pensar e organizar seu trabalho pedagógico, de forma coletiva, melhor para o sistema.

Durante nossa pesquisa na escola, pudemos constatar tais fatos descritos pela direção. E eles confirmam a nossa percepção de que a própria relação entre a sala de aula e a escola está se deteriorando. Suspeitamos de que dessa forma, a prática da avaliação seletiva torna-se mais violenta, porque o professor acaba apenas por cumprir as exigências legais da

instituição. Tudo na escola acaba girando em torno da média do aluno.

O professor não recebe da Secretaria de Educação orientações teóricas para que possa compreender melhor o processo de aprendizagem e a forma de avaliá-lo. Também não possui condições de trabalho que lhe permitam estudar e se preparar melhor para as aulas. Não possui condições físicas adequadas para dar suas aulas. Há muitos alunos por classe, salário é aviltante e o único material didático resume-se em quadro e giz. Os professores vão às escolas apenas para dar a aula, pois todos têm que trabalhar em outras para poderem sobreviver. É um profissional que não é valorizado em termos financeiros. Não possui incentivo para se aperfeiçoar.

Parece que a estrutura organizacional que define e ampara essa escola não está voltada para permitir que esse profissional adquira condições de trabalho adequadas, e, dessa forma, demonstre uma ação competente junto a esse tipo de escola. Se a sociedade capitalista possui duas escolas, uma para cada classe social, não são apenas dois tipos de alunos que as freqüentam. Desconfiamos que também haja duas formas de atuação profissional, uma para cada escola. Essa forma de organização define a prática avaliativa.

No interior desse quadro, era feita a avaliação que classificava os alunos, e que servia de instrumento para o professor, nervoso e preocupado com o fato de estar percebendo que os alunos não sabiam a matéria, começar a ameaçar-lhes com a nota e a reprovação, com o intuito de conseguir que os educandos estudassem e tivessem êxito.

Ao mesmo tempo em que a avaliação legitimava a condição do aluno, por outro lado, sustentava a competência do professor e a eficiência do sistema. A prática avaliativa retira da organização do sistema capitalista a responsabilidade pelo fracasso do aluno e a atribui somente a ele, individualmente.

"A escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas" (Enguita, 1989, p. 192).

"A escola contribui, para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal" (op.cit.p.193).

Essa interiorização serve à escola capitalista porque retira dela qualquer responsabilidade e, mais do que isso, garante a seleção.

Freitas (1991) diz que as práticas de avaliação, especialmente, afetam de maneira mais direta os alunos oriundos das classes populares. Com o tempo, o aluno desenvolve uma auto-imagem negativa que prejudica seu desempenho. Esses alunos possuem uma sensibilidade acerca da probabilidade de continuarem na escola. O autor diz que essa sensibilidade que o aluno desenvolve é encontrada na pesquisa convencional sobre avaliação na forma de "auto-percepção" ou "auto-estima negativa".

O fio condutor da prática pedagógica da escola é a seleção dos indivíduos. A prática avaliativa visa classificar, porque sob controle de uma estrutura curricular, essa é a função

social que se espera da escola.

Os professores não percebiam o quanto, no seu ato de avaliar, na forma como julgavam o rendimento do aluno, estavam, de fato, realizando um ato político- em articulação com a estrutura social.

5.3. COMO OS PROFESSORES E ALUNOS ENTENDEM A AVALIAÇÃO E QUE LUGAR OCUPAM NESSE PROCESSO ?

PROFESSORES

Para avaliar, os professores consideravam dois blocos fundamentais: conteúdo e comportamento. Na avaliação do conteúdo, o aluno precisava devolver o que o professor lhe havia passado. Era necessário que ele demonstrasse domínio da matéria. Aqui o professor utilizava-se de provas, redações e arguições. Com relação à avaliação do comportamento, a resposta do aluno tinha que ficar condicionada aos comportamentos que cada professor considerasse adequado. Para avaliá-lo, o professor utilizava-se dos seguintes instrumentos: provas, tarefas, caderno, material da disciplina, participação. Através destes, o professor avaliava o seu aluno como interessado, questionador, que pergunta, que levanta a mão, que emite sua opinião, que faz as atividades, que é organizado e caprichoso, respeitador, obediente e educado.

"Os professores têm suas teorias particulares acerca do peso relativo que possui uma tarefa frente a outras, um critério ao lado de outros, etc. Assim,

por exemplo, podem dar mais peso a um teste que ao trabalho realizado em casa ou vice-versa. Uma prova, chamada às vezes objetiva, pode ser mais determinante que qualquer outro tipo de informação e, em troca, muito pouco objetiva. Nesse aspecto, as teorias do professor acerca da validade de determinados procedimentos e formas de obter informação dos alunos tem um papel muito decisivo" (Pratt Whitmer e Allal apud Gimeno, 1989,p.379).

A verificação do domínio do conteúdo pelo aluno era realizada principalmente ao final do bimestre, através de provas. Apenas os professores de geografia e português verificavam durante o bimestre. O primeiro atribuía pontos em todas as aulas por respostas certas e o segundo fazia redações com os alunos durante todo o bimestre, observando os problemas que apareciam e corrigindo-os. Ao mesmo tempo, em que delegava uma nota para esses textos produzidos pelos alunos.

A avaliação do comportamento do aluno era realizada ao longo do bimestre. Diariamente, o professor estava convivendo com os alunos, passando-lhes sermão, verificando o material, as tarefas. Ele observava e registrava mentalmente o dia a dia de cada aula. E, nessa observação diária, ele continuava avaliando. Marcava pontos e notas pelo comportamento apresentado. Se não os registrava no diário, marcava-os mentalmente.

O critério dos professores para avaliarem comportamento direcionava-se pelo padrão ideal de aluno, que cada um possuía. Aquele determinava os aspectos que cada professor tinha como objetivo desenvolver nos alunos. É o que Gimeno (1989) denomina modelo de referência do professor. Afirma o autor que

nem mesmo este possui clareza quanto ao mecanismo que utiliza para fazer tal avaliação. Mediano diz que:

"os valores levados em conta para atribuir um conceito são os característicos da classe média ou alta: letra bonita, arrumação, limpeza, capricho, asseio ... esforço pessoal" (1987,p.13).

Constatamos que o modelo de referência dos professores está baseado na sua visão de aluno ideal. Para eles, os alunos da 5a.série, assim como todos os alunos da escola pesquisada, eram destituídos das capacidades normais que todos os alunos possuem. Isso é deixado muito claro nas entrevistas.

No final do bimestre, os professores atribuíam aos alunos uma nota que correspondia à média bimestral. Esta englobava domínio do conteúdo e comportamento apresentado. O professor não tomava esses resultados como uma informação a respeito do nível de aprendizagem dos alunos, para saber se deveria retomar os conteúdos ou mudar sua forma de explicar. Nem mesmo os usava para diagnosticar a situação. Essa avaliação transformava-se em simples verificação do nível dos alunos em final de bimestre, para que o professor enviasse à secretaria uma nota.

O professor podia até diagnosticar dificuldades nos alunos, como declaravam, mas nada era feito a partir disso. A função diagnóstica da avaliação está indicada na sua teoria clássica, como uma das atribuições de destaque. Além disso, autores que realizaram uma análise teórica da avaliação tais como Enguita (1989), Eisner (1935), Luckesi (1985) também destacam a sua função de diagnóstico. Todos a entendem como um meio que

permite ao professor identificar as dificuldades no aluno e procurar atendê-las. Enguita (1989) alerta que ao mesmo tempo em que essa função pode servir no sentido positivo, e deseja-se que ela ocorra durante o processo ensino-aprendizagem, ela também pode ter o lado negativo, no sentido de que, por ser contínua e funcionar em conjunto com a função classificatória, a função diagnóstica pode tornar-se um instrumento poderoso de controle.

Na verdade, o professor acaba cumprindo mesmo é a função classificatória da avaliação.

"A função classificatória tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente" (Enguita, 1989,p.206).

Os professores não possuíam um conhecimento sobre o que é avaliação e sobre sua função na escola. E como se a avaliação, por si só, fosse uma entidade inquestionável. Ele não possuía um referencial teórico que conduzisse sua prática avaliativa. Realizava-a pelo senso comum, pelo domínio de seus sentimentos em relação aos alunos, e proporcionalmente ao seu compromisso com a aprendizagem deles.

Mediano (1988) informa que as pesquisas têm demonstrado que os professores não possuem um entendimento claro sobre o que seja a avaliação. Lüdke (1987) ressalta que o professor

"sem perceber entra no jogo das expectativas determinadas pela sociedade e passa a oferecer um ensino e a esperar uma aprendizagem "apropriada" aos diferentes alunos, de acordo com suas diferentes origens sociais"(p.45-46).

Gimeno (1989,p.377) destaca que a literatura que

trata sobre a tomada de decisões do professor

"informa que estas não se elaboram segundo um modelo teórico altamente estruturado, senão que tem muito a ver com as exigências institucionais e com as demandas que a situação de classe reclama em um momento determinado".

O autor continua

"as exigências imediatas da aula e as características dos alunos influem fortemente na atribuição de qualificações, no processo de seleção, organização e inferência das evidências sobre a que se elabora a qualificação" (Pratt Whitmer, apud Gimeno, 1989,p.377).

A forma como os professores avaliavam estava determinada pela visão que possuíam dos alunos de periferia e das exigências institucionais.

O professor entende avaliação como sinônimo de nota. Quando perguntamos a ele como realizava o seu processo avaliativo, todos responderam em termos de quais eram os elementos que consideravam para atribuírem a nota.

Os professores usavam a avaliação para controlar, motivar e classificar o aluno. Para eles, o objetivo principal de se avaliar é a promoção do aluno. Eles não distinguem claramente o que seja a avaliação e a consequência do uso que fazem dela. Mas sabem, como afirmaram, que na prática ela serve mesmo é para ver se o aluno passou ou não de ano.

"Os alunos e mesmo o professor, não distinguem procedimentos de avaliação realizados com propósito de diagnóstico de outros com função sancionadora de estados de aprendizagem, com a promoção do aluno pelo currículo regular, dentro da escolaridade. Tratam-se de funções de controle que estão nas mãos dos professores" (Gimeno, 1989,p.374).

ALUNOS

Dos vinte e nove alunos entrevistados, doze manifestaram-se compreendendo a avaliação como nota, como ponto positivo ou negativo ou como a observação que o professor fazia deles durante as aulas. Dezesete alunos não sabiam o que significava avaliação. Era um termo desconhecido do vocabulário deles.

"Avaliação ? Como assim ?"

"Avaliação? Sei não."

"Acho que é pra ver se a gente tá sabendo. Se a gente aprendeu a matéria que ele deu."

"Tem vez que eles mandam a gente fazer trabalho, tem vez que é pela prova e conforme o que eu errei eu levo minha nota."

"É a nota né."

"Eles ficam observando como a gente é, o comportamento da gente."

(depoimento dos alunos)

Para o aluno, nota era a avaliação. Perguntamos como o professor procedia para verificar se eles estavam aprendendo e como estavam na disciplina. Treze alunos responderam que era através da prova e do comportamento. Destes, alguns indicaram outros itens: textos, pontos e caderno. Doze deles disseram que era somente pela prova e dois que era pelo comportamento. Apenas dois alunos não deram resposta. Quando perguntamos para que servia essa avaliação feita pelo professor, dezesseis alunos nos comunicaram que era para verificar se o aluno poderia passar de ano. Nove alunos responderam que era para eles aprenderem mais, e dois não sabiam para que servia.

"Acho que é pra pegar a nota né. Pra contar as notas e chegar no fim do ano e ver se o aluno passou, cada avaliação tem uma nota."

"pelas notas, pelo comportamento, pelo capricho da prova, por tudo. Como a pessoa é, se ela é quieta, se faz as coisas direito."

"Prá ver se o aluno tá bom, que matéria que não está entendendo."

"Pra por nota, pra gente poder passar de ano."

"Pra ver se a gente aprendeu, porque tem muitos professores que não olham o caderno da gente pra ver o que a gente faz né, então a prova é pra conhecer o aluno."

"Pra ver se a gente é bom aluno ou é ruim."

"Eu acho que junta tudo numa nota e vão contando ponto. O Conselho de Classe vale mais, é, sem o conselho você não passa."
(depoimento dos alunos)

Podemos constatar que o aluno não sabia o que era avaliação. Ele entendia que o professor fazia prova, dava nota em comportamento, em textos, cadernos, para ver se ele era bom ou ruim, e para aprová-lo ou reprová-lo.

Também observamos que o aluno possui, ou melhor, já incorporou o discurso do professor. Que a prova e a avaliação servem para ver se ele é bom, se é ruim, se sabe a matéria e, caso não a saiba, ele, o professor, volta a explicar. Só que o aluno não percebe que aquele entrega a nota bimestral e vai em frente com o conteúdo. No máximo, ele retorna novamente algum conteúdo relacionado com uma questão da prova e volta a pedi-lo em outra prova.

Alguns alunos também entendem que a culpa pelo seu sucesso ou fracasso é de sua responsabilidade e comentam

"acho que eu não presto muita atenção na aula, talvez eu não entenda muito bem na escola né, assim pra prova né ."

"O professor explica bem , eu é que não consigo guardar."

"O que o professor explica tá bem, é que eu bagunço muito,né."

"tenho nota muito fraca em história. Português também está um pouco fraca. Tenho que recuperar, precisa muito esforço, né."

Mas também existiam na classe alunos que percebiam que o professor deveria mudar na sua prática. Afirmaram

"Acho a classe boa e queria que os professores tivessem mais paciência com os alunos. Ir na carteira e ensinar mais o aluno, porque tem aluno que não sabe. As vezes eles passam o aluno sem saber se o aluno sabe ou não."

"De vez em quando eles explicam bem e a gente entende. Mas é muito difícil. Eles podiam explicar de outro jeito, falando com o aluno que não sabe."

Concluimos que nem o professor,nem aluno, possuíam uma compreensão maior sobre o processo de avaliação. Na sala o professor avaliava. Ele era a única pessoa com autoridade para fazê-lo. O aluno era passivo e obrigado a aceitar o que o professor lhe dissesse ou atribuisse em nota. Mesmo quando aquele tentava reclamar sua nota, não era atendido. O uso do poder pela avaliação, nessa classe, era totalmente arbitrário. A única disciplina em que ocorreu alguma participação dos alunos foi geografia. O professor desta mandava que eles se atribuissem pontos quando faziam algo certo, ou respondiam, ou eram

responsáveis, enfim, por qualquer comportamento positivo apresentado. Ele mostrava que confiava neles a ponto de permitir que se atribuissem pontos. Mas, com um detalhe, os alunos podiam fazê-lo apenas com relação aos pontos positivos. Ao professor cabiam os negativos.

Com nenhum educador existiu uma prática voltada para a construção conjunta do saber. Mantiveram sempre uma postura tradicional e uma prática que desenvolvia a passividade do aluno.

"Na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive a desejá-lo" (Enguita, 1989,p.203).

A avaliação esteve, dessa forma, na mão do professor. Mas tanto ele como o aluno entendem que deve ser assim; a avaliação é seu monopólio.

5.4. FINALIZANDO

Sucintamente, poderíamos dizer que a avaliação na sala de aula ocorre em sintonia com os objetivos de cada professor. Os elementos avaliados são determinados por um critério individual do que cada professor considera relevante.

Os objetivos são diferentes entre si; não existe na escola um projeto pedagógico que defina uma diretriz para o trabalho do professor. Conseqüentemente, cada um realizava a

avaliação a seu critério.

Mas todos avaliavam com o objetivo de atribuir uma nota ao final do bimestre. Nesse ponto é que não existem diferenças nas práticas pedagógicas. O que fica confirmado aqui é que não há um projeto pedagógico que parta do coletivo da escola. Mas desenvolve-se um "projeto pedagógico" que é sugerido pela estrutura social, política e econômica da sociedade e este orienta a atuação didática de forma poderosa. Parece-nos que é justamente a avaliação o elemento central que esse projeto utiliza para garantir os objetivos dessa estrutura.

"A organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, constitui-se, hoje, em uma grande trava para as mudanças de conteúdo, método e objetivos da escola, porque ela encarna as necessidades da organização social capitalista que atribui à escola uma função social seletiva e preparatória para as relações sociais de produção capitalista. Esta organização do trabalho pedagógico da escola como um todo é apoiada (e ao mesmo tempo se apóia) pela organização do trabalho em sala de aula, onde as práticas de avaliação cumprem papel relevante para sua manutenção, criando relações de dominação. O que nos chama a atenção não é que estas existam, mas a constatação do papel que as práticas de avaliação cumprem no seio destas relações" (Freitas, 1991, p.17).

Apesar de cada professor possuir uma prática avaliativa singular, ou melhor, seguir valores diferentes para atribuir nota, todos o faziam de acordo com os comportamentos que cobravam. Variava a "forma" e não o "conteúdo". Essas variações não apresentavam modificações que alterassem a estrutura organizacional da escola. A prática avaliativa dos professores efetivava de forma plena e satisfatória os objetivos da escola

capitalista.

A prática pedagógica direciona-se para a atribuição de uma nota aos alunos. O uso que o professor faz dessa avaliação ou da nota, já que para o professor a nota é a avaliação, define-se em três funções básicas: Classificar, Controlar e Motivar.

A nota é o elemento central. Tudo na prática pedagógica gira ao seu redor. Através dela, o professor controla o comportamento, a responsabilidade e a participação do aluno. Ameaça com pontos negativos, com nota baixa, diminuição da média e reprovação no final do ano. Ao atribuir uma nota às tarefas, o professor considerava a responsabilidade e o interesse do aluno ao executá-las, não importando se as respostas estivessem certas ou erradas. Da mesma forma, o aluno recebia nota no caderno pelo simples fato de apresentá-lo com o conteúdo completo, em ordem, organizado e com capricho. O professor observava o aluno que demonstrava interesse pela aula, que levantava a mão para participar, perguntar ou emitir sua opinião, questionar, aquele que não esquecia o material, que fazia os exercícios, que possuía organização e capricho. O aluno que não apresentasse esses comportamentos, ou ainda, que atrapalhasse as aulas, era definido como malandro.

Permanentemente, o professor estava julgando os alunos como bons, maus, interessados, malandros, participativos, apáticos, etc. Esses eram julgamentos baseados na sua escala de valores individuais e sociais; baseados em uma "imagem" dos alunos.

Mas, ao mesmo tempo em que o professor cobrava esses comportamentos, ele não oportunizava que os alunos os desenvolvessem. Por exemplo, ele afirmava que os alunos eram apáticos, malandros, porém a sua prática na sala de aula era a do professor que sabia de tudo e que esperava que o aluno entendesse e respondesse a todas as coisas de acordo com o que ele acreditava que deveria ser. Se o aluno questionasse algo, como por exemplo, quando um deles reclamou que o professor de matemática estava correndo demais com a matéria, mesmo assim não havia nenhuma modificação na prática pedagógica desenvolvida. Ou, ainda, quando o professor de ciências e história responderam ao aluno que questionou sua nota na prova, dizendo-lhe com todas as letras que a nota quem dava era o professor e que esta dependia era do comportamento do aluno. O professor de inglês afirmou que os alunos tinham muita vergonha de falar, que não sabiam dramatizar e que eram muito diferentes dos alunos de outras escolas. Acontece que em sua prática em sala de aula, o mesmo não propunha atividades que desenvolvessem atitudes mais desinibidas nos alunos. Ele, como os demais professores, queria que os alunos mantivessem-se comportados em seus lugares. Então, quando o professor quer que o aluno questione, pergunte, participe, ele deseja que isso ocorra desde que tal comportamento não altere o ritmo da aula. Na verdade, o aluno tem é que OBEDECER às normas que o professor estabelece. E aquele recebe uma nota de acordo com essa atitude. Assim, a nota confere poder ao professor para controlar a dinâmica que impõe na sala de aula.

Ao mesmo tempo em que a nota serve como instrumento de controle é também meio de motivação. E o motivo

pelo qual o aluno deve estudar, prestar atenção às aulas, enfim, aprender.

"Estuda-se porque as notas conduzem aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas. Estuda-se, em suma, porque a escola promete mobilidade social aos que não gozam de uma posição desejável e promete mantê-la para os que já desfrutam dela" (Enguita, 1989, p.195).

O mesmo autor nos diz que a escola oferece motivações extrínsecas que servem para levar os estudantes a aceitarem um trabalho rotineiro e sem interesse. E que essa aceitação é a mesma que o indivíduo terá que enfrentar depois no trabalho. E a aceitação da monotonia, do sacrifício e dos salários nem sempre compensadores. Dessa forma, o indivíduo fica preparado para conviver com um trabalho que não tem sentido para ele.

"O que as crianças e jovens aprendem, na realidade, é quais são as condições do trabalho assalariado" (Enguita, 1989, p.182).

A avaliação como controle e motivação para os alunos ocorria no dia a dia das aulas e somava-se, no final do bimestre, à nota que eles recebiam pelo domínio do conteúdo. Esta classificava-o de acordo com os conceitos definidos pelo manual de orientação para atribuição de conceitos anuais, proposto pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas.

"E - Atingiu plenamente (todos) os objetivos;

B - Atingiu todos os objetivos, embora com profundidade parcial;

R - Atingiu os objetivos essenciais

F - Atingiu parcialmente os objetivos essenciais;

I - Não atingiu os objetivos"
(1978, p.02).

Essas eram as notas (conceitos) que classificavam o aluno, definindo-lhe o seu valor e, finalmente, selecionando-o para a continuidade ou não de sua escalada pelas séries seguintes.

"A expressão acabada da avaliação, e a promoção ou não para outro nível e seu resultado, a distribuição dos alunos em atrasados, em dia e adiantados" (Enguita, 1989, p.206).

O aluno era classificado segundo o modelo de referência dos professores. Estes deixaram transparente que sua visão acerca dos alunos da escola de periferia era de descrença na capacidade deles. Percebiam-nos como indivíduos incapazes, diferentes dos de outros tipos de escola. Essa percepção orientava a avaliação do professor. O sentimento principal que fundamentava a prática avaliativa era a piedade desses alunos.

Avaliando através desse sentimento, os professores acabavam por fornecer um resultado falso da condição de aprendizagem do aluno. Isso porque ofereciam chances facilitadas para aumentarem sua nota. Esse sentimento não direcionava o professor para melhorar sua prática pedagógica ou a própria aprendizagem dos alunos. Gimeno (1989) já nos alerta para essa questão. Diz que os resultados da aprendizagem dos alunos não podem servir como dados para se avaliar o currículo da escola, justamente porque tais resultados estão impregnados de percepções

peçoais, de valores individuais que não espelham muitas vezes uma situação tal qual é na verdade. O autor esclarece que um resultado que indica um fracasso dos alunos não deve ser tomado como medida porque este nada mais é do que um indicador, mostrando que os alunos não se acomodaram às exigências do sistema.

Deduzimos que essa escola, por localizar-se na periferia e atender alunos oriundos dela, possuía maior precariedade no seu sistema de avaliação. Isso fica evidente pela pobreza de instrumentos utilizados para avaliar o aluno, bem como pela própria insuficiência que havia na feitura dos mesmos e na utilização de seus resultados, além de toda diferenciação evidenciada pelos professores acerca desses alunos.

A evidência maior aponta que o "modelador" da escola brasileira é a avaliação. Ela não é uma questão técnica em que basta alterar a fórmula para se modificar o resultado. O sistema de avaliação define-se por uma prática. A maneira de o professor avaliar seus alunos é dada pelos padrões culturais, econômicos e sociais da sociedade capitalista. Para entender a avaliação, não basta analisar seus processos numa perspectiva psicológica ou técnica, mas deve-se antes entendê-la como uma ação que é marcada institucional e sociologicamente (Gimeno, 1989, p.384).

O primeiro passo para caminharmos em direção à uma prática avaliativa mais competente e comprometida com a democracia é o próprio professor encarar-se como elemento responsável por esse processo. Ele precisa se conscientizar de que está reproduzindo uma prática social que perpetua as

condições dos alunos, com os quais desenvolve um trabalho.

É fundamental saber que nenhum ser humano é incapaz ou tem menor valor que outro, simplesmente porque nasceu numa classe social menos privilegiada. Perceber que é necessário entender a linguagem desses alunos e questionar a sua (do professor), além de notar que um processo de crescimento, em qualquer nível, só ocorre com a participação de ambas as partes.

"Quanto mais conscientização, mais se desvenda a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade, assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (...). A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo" (Freire apud Saul, 1988, p.55).

Avaliar não é um ato mecânico e nem apenas técnico. Ele envolve todo o processo educacional. Avaliar é um ato humano, carregado e influenciado pela estrutura macrosocial. Adquirir esta consciência pode ser um bom ponto de partida.

6. REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. - Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa : Editora Presença , 1980 , 3a.edição.
- BAUDELLOT, J., ESTABLET, R. - La Escuela Capitalista . México: Siglo Veintiuno , 1975.
- BOAS, B.M.V. - As Práticas de Avaliação e a Organização do Trabalho Pedagógico, mimeo, 1992.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.S. - A Reprodução: elementos para uma Teoria do Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDAO, Z., BAETA, A.M. e ROCHA, A.O. - Evasão e Repetência no Brasil: A Escola em Questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BROADFOOT, P. - Assessment, Schools and Society. London: Methuen, 1979.
- CURY, C.R.J. - Educação e Contradição. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989, 4a.ed.
- DOMINGUES, M.S. - A Escola de Primeiro Grau: Passagem da 4a. para 5a.série. Coleção Teses Universitárias. São Paulo: Ed.da PUC, 1988.
- EISNER, E.W. - The Functions and Forms of Evaluation. In: The Educational Imagination: on the design and evaluation of schools programs. New York: MacMillan, 1935, p.192-215.
- ENGUITA, M.F. - A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, L.C. - Organização do Trabalho Pedagógico: Elementos para a Pesquisa de Novas Formas de Organização. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Mimeo, 1989.
- - Organização do Trabalho Pedagógico. Documento preparado para o VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Mimeo, 1991.
- GIMENO, J. SACRISTAN - El curriculum: una reflexion sobre la practica. Madrid: Editora Morata, 1989, 2a.edição.

- HAYDT, R.C. - Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem. São Paulo: Editora Atica, 1988.
- HEXTALL, I. - Marking Work. In: WHITTY, G. and YOUNG, M. Explorations in the politics on School Knowledge. Nafferton: Nafferton Books, 1976, p. 65-74.
- KOSIK, K. - Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A.Z. e MACHADO, L.R.de S. - A Pedagogia Tecniciста. In: MELLO, G.N. de (org) - Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- LUCKESI, C. - Avaliação Educacional Escolar além do autoritarismo Revista de Tecnologia Educacional, 1985, (61), p.6-15.
- LUDKE, H. e ANDRE, M. - A Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa. São Paulo: E.P.U., 1986.
- LUDKE, H. - A Caminho de uma Sociologia da Avaliação Escolar. Educação e Seleção, 1987, (16), p.43-49.
- LUDKE, H. e MEDIANO, ZELIA D. - O Processo de Avaliação dentro da Escola. Relatório final de Pesquisa. Rio de Janeiro: PUC-RJ. Departamento de Educação, Mimeo, 1989.
- MEDIANO, Z.D. - Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau in: CANDAU, V.M. (org). Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- MELLO, G.N. - Magistério de 1º grau. Da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987, 8a.ed.
- PENIN, S. - Cotidiano e Escola. A obra em construção. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- RIBEIRO, M.L.S. - A Formação Política do Professor de I e II graus. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.
- RODRIGUES, N. - Por uma Nova Escola: O Transitório e o Permanente na Educação. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985, 2a.ed.
- RODRIGUES, N. - Da Mistificação da Escola à Escola Necessária. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.
- SAUL, A.M. - Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, D. - Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In : MENDES, D.T. - Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, 3a.ed.

- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - Manual de Orientação Para
Atribuição de Conceitos Anuais. Prefeitura Municipal de
Campinas. São Paulo, 1978.
- SNYDERS, G. - Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa-Portugal:
Morales, 1981, 2a. ed.
- SOARES, M.B. - Avaliação Escolar e Clientela Escolar. In:
PATTO, M.H.(org). Introdução À Psicologia Escolar. São Paulo
T.A. Queirós, 1981, p.47-53.
- SOUZA, S. - Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau.
Legislação, Teoria e Prática. Dissertação de Mestrado.
PUC-SP, 1986.
- STIGGINS, R.J. and BRIDGEFORD, W.J. - The Ecology of Classroom
Assessment. Journal of Educational Measurement, 1985,22(4),
p.271-286.
- THIOLLENT, M. - Aspectos Qualitativos de Pesquisas com objetivos
de descrição e reconstrução. Cadernos de Pesquisa,1984,
(49), p.45-50.

7. BIBLIOGRAFIA

- ACADEMIA de Ciências Pedagógicas da URSS. Pedagogia. La Atención a Las Particularidades de Los Alunos en el Proceso de Ensenanza. Edição Cubana sem data.
- ALMEIDA, L.M.C. - Evasão e Repetência nas 5as.séries do 1o grau. Cadernos de Pesquisa, 1986, (56), p.106-110.
- ALMEIDA, M.R. - A Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem - Pressupostos Valorativos - um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 1984.
- ANDRE, M. - Textos, Contextos e Significados: Algumas sugestões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, 1983, (45), p.66-70.
- - Estudo de caso: seu potencial na Educação. Cadernos de Pesquisa, 1984, (49), p.51-54.
- APPLE, M.W. - Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- - The Process and Ideology of Valuing in Educacional Settings. In: APPLE, M.W.; SUBKOVIK, M.J. and LUFLER JR, H.S. Educational Evaluation: analysis and responsibility. California: McCutchan, 1974, p.03-33.
- BRITO, M.do S.T. - Avaliação da Aprendizagem: A Prática da Avaliação Decorrente dos Princípios Modernos de Ensino. Educação e Seleção, 1984, (9), p.17-26.
- CAMPOS, M.M. - Pesquisa participante: Possibilidades para o estudo da escola. Cadernos de Pesquisa, 1984, (49), p.63-66.
- CANDAU, V. - Repensando a Didática. Campinas: Papyrus, 1988.
- CARVALHO, S. - Pesquisa na Escola: Uma alternativa pela via institucional. Cadernos de Pesquisa, 1982, (41), p.72-73.
- COSTA, V.M.G. - Avaliação: um processo libertador. Revista de Educação. AEC., 1986, (60), p. 38-41.
- CROOKS, T.J. - The impact of classroom. Evaluation Practices on Students. Review of Educational Research, 1988, 58 (4), p.438-481.
- DELAMONT, S. - Interação na Sala de Aula. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

- DEMO, P. - Avaliação participante: Algumas idéias iniciais para discussão. Cadernos de Pesquisa, 1984, (48), p.67-73.
- ETGES, N.J. - Avaliação, controle social e alienação. Revista de Educação, 1986, (60), p.07-16.
- EZPELETA, J.R.E. - Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
- FLEURY, R.M. - Nota: Para quê ? Revista de Educação. AEC., 1986, (60), p. 49-57.
- FOUCAULT, M. - Vigiar e Punir. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.
- FREITAS, L.C. - Projeto Histórico. Ciência Pedagógica e "Didática". Educação e Sociedade, 1987, (27), p. 122-140.
- GOLBERG, M.A. - A Avaliação Educacional: Medo e Poder. Educação e Avaliação, 1980, (1), p. 96-117.
- - A Avaliação Pode ser uma Arma ? Educação e Avaliação, 1980, (1), p. 23-47.
- - A Prática da Avaliação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GOUVEIA, A.J. - Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. Cadernos de Pesquisa, 1984, (49), p. 67-70.
- LATERZA, L.B.M. - Avaliação e o Sistema Educacional. Educação e Avaliação, 1980, (1), p. 62-68.
- LUCKESI, C. - Avaliação Educacional: Pressupostos Conceituais. Tecnologia Educacional, 1978, (24), p. 05-12.
- LUDKE, M. - O que vale em Avaliação. Educação e Seleção, 1984, (9), p. 27-36.
- - Tendências e Potencialidades da Pesquisa em Educação no Brasil. USP. Mimeo, 1987.
- MINISTERIO DA EDUCACAO DE CUBA - Pedagogia. La Evaluation del Proceso de Ensenanza. Cuba: Ed.Pueblo y Educacion, 1981.
- MORAIS, G.S. - E de como avaliar o que não se sabe. Educação e Seleção, 1987, (16), 51-61.
- OTT, M.B. - Práticas Avaliativas: adesão ou libertação ? Revista de Educação. AEC, 1986, (60), 17-22.
- QUEIROZ, M.I.P. - Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação. São Paulo: CERJ e FFLCH/USP, 1983.

- ROCHA, A.D.C. - Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema Evasão e Repetência no 1º grau. Cadernos de Pesquisa, 1983, (45), p. 57-65.
- RUDIO, F.V. - Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1985, 10a.ed.
- SANTOS, O.J. - Organização do Processo de Trabalho Docente: Uma Análise Crítica. Belo Horizonte. Mimeo, 1989.
- SAVIANI, D. - Escola e Democracia. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
- SCHILIEMANN, A.L. e CARRAHER, T.N. - Fracasso Escolar: Uma questão social. Cadernos de Pesquisa, 1983, (45), p. 03-19.
- SHARP, R. - Ideology and Schooling. In: Knowledge. Ideology and the Politics of Schooling: towards a Marxist Analysis of Education. London: Routledge, 1985, p. 116-158.
- THIOLLENT, M. - Crítica Metodológica: Investigação Social e Enquete Operária. São Paulo: Ed. Polis, 1980.
- VASQUES, A.S. - Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986, 3a.ed.

-- A N E X O S = -

ENTREVISTA COM O PROFESSOR (I)

. Qual a sua visão acerca da 5a.série quanto à participação, à responsabilidade, ao estudo, à organização e à velocidade de aprendizagem ?

. Os alunos apresentam dificuldades específicas ?

. O rendimento dos alunos corresponde à sua expectativa?

. Que elementos foram considerados para fazer a avaliação dos alunos ?

. Como definiria a participação dos pais dos alunos da 5a.série ?

. O que apresenta-se como maior dificuldade para o desenvolvimento de seu trabalho ?

. A presença do pesquisador em sala alterou o comportamento dos alunos ?

. Como você encara a presença do pesquisador em sala de aula e a continuidade do seu trabalho no segundo semestre ?

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- . Como você é avaliado nas matérias ?
- . Você tira notas boas ? Por quê ?
- . Você gosta da escola ? Por quê ?
- . Seus pais ajudam você a estudar em casa? Como ?
- . Se você não tira nota boa, o que acontece em casa ?
- . O que você acha da 5a.série A ?
- . O que mais lhe desagrada na escola ?
- . De que mais você gosta na escola ?
- . Em que disciplinas você tem mais dificuldade ?
Por quê ?
- . Para que serve a avaliação que o professor faz ?
- . Como encara minha presença em sala ?

ENTREVISTA COM O PROFESSOR (II)

- . Como definiria um aluno participativo ?
- . E um bom aluno ?
- . O que é ter disciplina em sala de aula ?
- . Que requisitos o aluno deve apresentar para ser aprovado ?
- . Qual é para você a função e o objetivo da avaliação ?
- . Acredita que o sistema de recuperação adotado funciona ?
- . Existe alguma cobrança sobre o professor a respeito de como realiza a avaliação ?
- . Qual sua apreciação sobre o conselho de classe ?
- . Ao que atribui a evasão de alguns alunos durante todo o ano ?
- . Como se sente ao ter que reprovar o aluno no final do ano ?
- . Qual é a função da escola e da sua disciplina ?
- . Como percebe o crescimento dos alunos ?

ENTREVISTA COM A DIREÇÃO

- . Apreciação do Sistema de Avaliação.
- . Apreciação sobre o processo de reprovação.
- . Apreciação sobre o trabalho pedagógico realizado na escola - Problemas.
- . E dado algum tipo de orientação pedagógica para os professores ?
- . E realizado algum acompanhamento sobre o trabalho do professor ?
- . E proposto algum tipo de trabalho de integração aos professores de uma mesma série ?
- . Existe espaço para a realização de encontros entre os professores ?
- . Qual o objetivo da escola quanto ao processo de avaliação ? Existe alguma cobrança em nível da Prefeitura ?

DISCIPLINA : P O R T U G U E S

Nº	C L A S S E S	Nº DA PAGINA DO RELATO
01	Tarefas para casa	1,2,6,7,11,22,23,26,33,34,37 42,51,52,54,65.
02	Recapitulação do conteúdo da 4a.série	16,45,54,55
03	Retomada de conteúdo já dado	12,13,14,16,21,26,29,39,42, 43,45,52,57,58,60,61,62.
04	Exercício em sala	2,3,4,5,6,7,8,10,11,14,15,16, 17,19,20,21,22,24,25,30,31, 33,34,35,36,37,38,39,40,41, 42,44,45,48,49,50,54,55,56, 60,61,62,64,65,67,69,26.
05	Correção de tarefas de casa	6,9,15,26,34,41,44,59.
06	Cobrança de tarefas de casa	1,2,3,7,8,11,15,16,26,23,52 55,59,66.
07	Correção de exercício feito em sala	1,3,7,11,12,13,17,19,20,21, 22,33,34,35,36,37,38,40,42, 45,50,51,52,53,54,56,64,26.
08	Cobrança dos cadernos	15,17,20,21,22,23,30,34,37, 38,40,44.
09	Avaliação	12,16,19,20,22,23,33,34,36, 37,38,40,42,45,50,53,55,57, 58,59,65,66,68,70,26.

10	Prova	15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 37, 42, 44, 46, 47, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64.
11	Falta de alunos (ausência da sala)	1, 6, 7, 17, 24, 39, 41, 42, 52, 58
12	Cumprimento à turma	2, 5, 8, 9, 12, 13, 16, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 36, 39, 41, 43, 44, 45, 47, 51, 55, 57, 59, 65.
13	Conteúdo novo	2, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 21, 22, 23, 25, 30, 35, 47, 60, 66.
14	Correção e entrega de trabalhos	2, 3, 8, 10, 11, 16, 34, 41, 54, 55.
15	Postura da professora enquanto os alunos trabalham	2, 3, 5, 31, 35, 37, 49.
16	Leitura de livros de história	3, 4, 6, 15, 22, 37, 50, 52, 56, 63.
17	Relação com os alunos, acontecimentos, rispidez ao falar e modo de tratá-lo	4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 64, 65, 67, 69.
18	Cópias	16, 17, 22, 25, 38

RELATO Nº 58 - P O R T U G U E S - 09.11.88

[Quando o professor entra em sala encontra-se com o professor de história que ainda não havia saído. O professor de história diz: "os alunos não estão nem aí". E ficaram os dois professores conversando sobre o pouco interesse dos alunos. "Ano que vem terão três 5as.séries. Duas novas e uma que vai reprovar". O professor de história falou e saiu. O professor de português continuou a falar. "Existem muitas 5as.séries e esses outros alunos estão estudando, vocês não. Eles vão passar na frente de vocês".(9)] [Em seguida começou a recordar regras de acentuação. "Quem fez os exercícios?". Maria responde que tinha feito tudo. "Você fez tudo isso? Vão se salvar quantas almas do purgatório? Então o papo de ontem serviu. Foi plantada a sementinha".(3-6-19)] [E continuou recapitulando.(3)] ["Vocês vão estudando porque semana que vem vou fazer uma provinha disso tudo". Continuava explicando, perguntava e os alunos respondiam. "Quem fez os exercícios?". Ninguém responde. "Pois façam, eu espero".(9)] [Enquanto os alunos faziam os exercícios, ela entregava as provas corrigidas. "Vocês não estudaram para a prova. Era só conteúdo recapitulado. Dezoito alunos tiraram I ou F e doze alunos tiraram R ou B. Vocês não estudaram. Vou fazer outra prova dia 18 com os mesmos conteúdos. É bom estudarem pois quem não estudar vai ficar em recuperação. Eu vou ter que vir

aqui de qualquer forma para cumprir horário, portanto, tanto faz ficar com um ou com a sala inteira". Um aluno fala: "Eu vou tirar B". O professor responde: "Vocês têm capacidade, não tiram notas boas porque não estudam. 5a.série é a última vez que falo para vocês estudarem. Eu falei o ano inteiro. Hoje é o último dia, não falarei mais sobre isso. Vocês têm a escolha de estudar e passar sem recuperação".(9-10)] ["Dona, como funcionam as notas para passar?". -"A prefeitura tem um jeitinho muito especial. Se o aluno tirar um conceito alto no último bimestre, mesmo que tenha tirado só conceitos baixos durante o ano, ele passa. Eles consideram que o aluno cresceu. Já, do contrário, não." (9-10)]

[Sentou-se para fazer a chamada. " X, por que você está com tantas faltas? Alguém me disse que você não vem à aula mas fica por aqui rondando. Você fala para sua mãe que não vem ? E muito feio mentir para a mãe. Ela pensa que você está na escola e você não está." A aluna respondeu que falava. Outros alunos falaram baixinho que quando faltavam os pais sabiam.(12)]. Logo em seguida bateu o sinal.

A SALA DE AULA NA DISCIPLINA DE PORTUGUES

A disciplina de língua portuguesa era ministrada por uma professora que trabalhava na escola havia oito anos. Sua atuação ultrapassava a sala de aula. Envolvia-se com outras atividades desenvolvidas pela escola com alunos, tais como: festas comemorativas, de encerramento e outras.

Manteve os mesmos procedimentos didáticos durante todo o ano. Trabalhou com os alunos quatro aspectos: gramática, interpretação de textos, redação e leitura. No primeiro, concentrou maior dedicação.

Dedicou o primeiro bimestre à recapitulação dos conteúdos gramaticais trabalhados na 4a.série do 1º grau. "Vocês já viram isto na 4a.série?"... Poucos alunos levantaram a mão. A professora rispidamente repete a pergunta..."Já vimos sim Dona"..., confirma uma aluna. "Você teve aula particular?"...Pergunta ríspida e ironicamente. "Quem foi aluno dessa professora na 4a.série?"... Vários braços levantam, alguns temerosos, vagorosamente acabam por esticá-los totalmente..."Eu só quero saber porque, dependendo disso, me programo". Sua ênfase estava na recapitulação desse conteúdo, mas ela trabalhava também os demais aspectos. Ainda não havia concluído a revisão quando marcou a primeira prova do bimestre. Estabeleceu a data e arrolou na lousa o conteúdo gramatical a ser estudado para realizá-la. ... "E a prova?", perguntam os alunos assustados. ...

"Não é ! Parece que vocês estão apavorados com prova. Ela só serve para eu verificar o que vocês aprenderam e não aprenderam. Se estão lendo bem ou não!"... Chegou o dia da prova; os alunos fizeram-na e na aula seguinte a professora as trouxe corrigidas..."Vocês acharam a prova difícil?"...Os alunos responderam que não estava difícil, mas sim confusa. A professora mudou o tom de voz e respondeu autoritariamente... "Todas as questões da prova vocês já sabiam... A professora de história comentou comigo a prova que vocês fizeram com ela porque havia muitos erros de português, por isso, quando vocês fazem redação, eu mando copiar várias vezes as palavras erradas, que é para vocês fixarem... quem tirou nota baixa em interpretação, provavelmente também recebeu nota baixa em história".

No início do 2º bimestre, a professora concluiu a revisão do conteúdo, supostamente visto pelos alunos na 4a.série.

Citou para os alunos o que havia ensinado e disse-lhes que havia concluído... "qualquer dia eu marco uma prova para verificar como vocês estão" ... Na prova vocês foram bem porque o conteúdo era recapitulação da 4a.série, mas se vocês não estudarem no segundo bimestre, não irão tão bem. Por experiência já sei como é..." E iniciou novo conteúdo.

Explicava o assunto gramatical através de exercícios. Colocava na lousa um exercício novo, resolvia em voz alta e explicava do que se tratava. Comumente, os conteúdos explicados encontravam-se no livro didático. A professora indicava a página para os alunos e os mandava ler os conceitos ali contidos. Em seguida, passava exercícios para os alunos

fazerem ou então indicava os do livro. Dizia-lhes como deveriam resolvê-los e deixava-os fazendo. Após algum tempo, iniciava a correção. Chamava alunos para colocarem suas respostas na lousa ou pedia que as lessem em voz alta. Acabava de corrigir e passava mais... Suas aulas eram desenvolvidas predominantemente com os alunos fazendo exercícios. Exigia silêncio. "Vocês vão fazer um exercício e já vamos corrigir, em seguida passo outro e já corrigimos para vocês não ficarem conversando". Isso porque muitas vezes indicava as páginas do livro com atividades e deixava-os resolvendo os vários exercícios de uma só vez e os corrigia após terem concluído tudo. Dessa forma, os alunos conversavam mais e grande parte das vezes não os concluíam em classe. A professora dizia-lhes, então, para terminarem em casa, que na próxima aula corrigiria. As vezes dava um tempo para eles resolverem... "Terminaram, pessoal ?"... "Não"... gritaram os alunos... Passou mais um tempo... "Pessoal, pronto! Vamos lá, fala Alex"... e começou a correção. Outras vezes, dava um tempo e começava a correção com os alunos tendo terminado os exercícios ou não. "Pessoal, vocês sabem que amanhã é nossa prova? Pois me parece que não... vocês já deveriam estar estudando. A prova está marcada já há uns quinze dias" ... Na aula seguinte, retomava o conteúdo e corrigia os exercícios que haviam ficado. Enquanto chamava alunos para responderem, exigia silêncio.. "Não sabe nem onde está. Traga seu caderno."... O aluno levou. "Ontem teve uma aula para fazer os exercícios, o que você ficou fazendo? Será que vou precisar chamar seu pai aqui? Quero segunda-feira seu caderno em dia."... Foi chamando outros. Vários alunos não haviam feito.. "O que vocês estavam fazendo ontem? Eu olhei, estavam

todos trabalhando.. Façam agora, eu espero..."...falou rudemente. Em seguida, corrigiu.

Trabalhava a interpretação de textos também com exercícios do livro e agia da mesma forma na cobrança e correção. Primeiramente, introduzia um novo texto, fazendo uma leitura em voz alta. Em seguida, orientava os alunos para ler e grifar as palavras desconhecidas e procurar no dicionário o significado, trazendo para a próxima aula. As vezes, solicitava aos alunos uma leitura em voz alta, chamando alguns para ler por parágrafos..."Vocês estão lendo muito mal, devem ler em casa em voz alta". Sempre que iniciava texto novo, a professora dava como tarefa para casa fazer a cópia deste..."Vocês devem ler o texto várias vezes porque eu vou chamar e dar nota a não sei quantos"... Também determinava que lessem como atividade para casa. Após a introdução do texto, passava aos exercícios de interpretação. Indicava a página do livro onde os encontrariam e os mandava resolvê-los. Se um aluno não entendesse como era para fazer, explicava quantas vezes fossem necessárias. Da mesma forma, exigia que todos trabalhassem..."Ainda não começou, Adriana? Está esperando o quê? Você está muito cínica: ou começa a trabalhar ou sai da sala".

Ao exercitar um texto inédito, costumava fazer perguntas orais aos alunos sobre o tema central deste. Perguntava e os alunos iam respondendo. Se a pergunta exigia um raciocínio maior, dificilmente algum aluno respondia. A professora, então, induzia a resposta. "Vocês tem preguiça de pensar?". Ao fazer esse tipo de trabalho com os alunos, surgiam

no bate-papo outros assuntos, dos quais a professora escolhia algum como tema para comporem uma redação.

Outro aspecto desenvolvido nessa disciplina era a redação, para a qual também era atribuída uma nota. A professora lhes orientava que escrevessem tendo como base o tema do último texto lido. Outras vezes, deixava o tema livre, ou então aproveitava algum que surgia no bate-papo, conforme já foi falado. Recolhia as redações e as corrigia geralmente na sala, enquanto os outros alunos as concluíam. A medida que lia, já chamava o aluno e mandava que refizesse o que estava errado. Quando os alunos conversavam, chamava-os logo para pegar a redação de volta e refazê-la, ou para copiá-la no caderno. Esse procedimento era rotineiro. Todas as vezes que faziam redação, os alunos tinham de passá-la para o caderno de texto. Quando trazia as redações corrigidas em uma outra aula, entregava para os alunos nos momentos em que faziam exercícios. Geralmente passava de carteira em carteira, entregando e falando individualmente aos alunos em que tinham errado e como deveriam proceder. Outras vezes, devolvia-lhes e fazia apenas alguns comentários..." X, o seu texto está relaxado. Tem um aluno na 7a.série que agora eu consertei. Você é capaz. E só querer. Enquanto não quiser vai continuar fazendo esta porcaria que me entregou" ... "Está muito bom." ... "Você melhorou" . " X, eu sempre arrumo seus textos quando é diálogo, pois agora você vai arrumar". Quando constatou que os alunos estavam escrevendo muito mal, passou a exigir cópias semanais daqueles com maior dificuldade..."Não era para fazer na sala e sim em casa"... "Dona, eu trabalhei ontem, não deu para fazer"... "Os alunos que trabalham podem me entregar na

segunda-feira, os demais, duas cópias por semana."... "Me entreguem as cópias"... Recolheu de alguns e determinou a outros que deveriam começar a fazê-las... "Vou fazer isso com todos que precisarem". Não cobrava as cópias de uma forma constante. No primeiro mês de aula do segundo semestre, ao olhar o caderno de um aluno, constatou que este não havia feito as cópias pedidas..."Eu pedi para você fazer duas cópias por semana e você não fez... Ninguém está fazendo !!". "Ainda é para fazer, professora?"..."Claro". Essa foi a última vez que a vi cobrar cópias.

Na área de leitura, outra atividade que desenvolvia com os alunos era leitura de livros de história. Todas as sextas-feiras trazia para a sala de aula muitos livros e os espalhava pela lousa. Possuía uma ficha de cada aluno para registrar os empréstimos e devoluções. O aluno levava para casa e devolvia na semana seguinte, tendo direito de renovar seu empréstimo ou pegar outro. Sempre conferia e relatava os nomes daqueles alunos em atraso e cobrava sempre. Pedia que os alunos passassem na casa daqueles que não estavam vindo mais à aula e pegassem os livrinhos. Uma vez perguntou, muito irritada, o que deveria fazer com os alunos que não devolviam os livros. Os alunos ficaram em silêncio total. Quando se irritava, sua voz se tornava grave e rude, os alunos ficavam em silêncio absoluto, não se ouvia um só ruído na sala. Quando solicitava que algum aluno lesse a resposta de algum exercício e ninguém se manifestava, sentava-se à sua mesa e dizia que ficaria calada a aula toda se ninguém respondesse..."Vocês não querem falar, pois bem, eu vou

me sentar aqui e ficar muda; vocês sabem que passo a aula toda em silêncio". Também tratava com essa mesma rudeza determinados alunos na sala..." X, por que você tem faltado à aula?"...A aluna não respondeu e ficou de cabeça baixa..."Que ótimo, não está acontecendo nada. Vocês dois, você e seu irmão sempre foram cínicos, irônicos. Eu sempre pergunto pelos alunos que não vem, eu me interesso e vocês não têm a mínima consideração". E realmente era desse modo que perguntava o porquê das faltas dos alunos. Falava para eles que não deveriam desistir da escola. Pedia que levassem recados aos faltosos para que viessem conversar com ela e dizia que, se o aluno faltoso não viesse, deveria mandar pelo colega os livros emprestados..." X, você deixa de ser cínica. Se você quiser conversar, vá para a rua; aqui na sala tem que trabalhar"... "Por que você tem faltado tanto, X ?". A aluna respondeu com um tom de voz quase inaudível..."O que você faz quando falta?"... Insistia sempre com essa aluna sobre suas faltas, não admitia que esta não lhe respondesse como exigia. Havia alguns alunos que apresentavam esse tipo de atitude e a professora era ríspida com eles...Numa ocasião, ela disse aos alunos que trabalharia um texto deles mesmo. Perguntou quem se importaria por ser identificado. Fez a pergunta de uma forma que praticamente era difícil o aluno dizer não. Uma aluna ousou fazê-lo. " X, você não quer!!!"... "Não, Dona". A professora ficou incrédula e irônica. Colocou no quadro um texto e disse: "Bem, esse texto é do X; ele não se importa que se diga o seu nome.". Da forma autoritária como falou, seria difícil um aluno tímido retrucar. Iniciou o trabalho no texto colocado na lousa..."E aqui como fica ?...Vocês vão falar ou

não?"... Fazia o exercício com os alunos de uma forma tão rude e autoritária que até eu me abalava. Estava difícil a tarefa. Mostrava o que era errado no texto sem muito respeito com o aluno que o havia escrito. A uma certa altura, explodiu: "Vocês não querem participar, pois então copiem o texto e arrumem sozinhos e me entreguem. Vou dar nota"... Estava no fim do ano letivo e era a primeira vez que fazia esse tipo de trabalho com os alunos... Em uma outra aula, ocorreu algo semelhante, curiosamente com o mesmo aluno. Ela estava dando aula quando percebeu uma aluna lendo um bilhete. Foi até sua carteira e o pegou. Perguntou quem havia escrito mas nenhum aluno respondeu. Leu o bilhete em voz alta e, pela letra, identificou quem era. Ficou debochando do bilhete apaixonado e escrito errado. Colocou-o na lousa e foi mostrando como estava errado. A sala inteira olhava o aluno... Tinha uma forma rispida, autoritária e rude de falar com a turma. Ao mesmo tempo, um interesse e preocupação em suas palavras... "Eu estou passando a matéria no quadro para ver se dessa forma vocês estudam, pois no livro parece que vocês têm preguiça. Então estou colocando tudo no caderno"... "Você não está fazendo?"... "É muito difícil, professora"... "Você faltou ontem?"... "Então vem cá que eu te explico"... "Quem falta deve procurar um colega. Vocês faltam e não tomam conhecimento dos exercícios feitos. Pois eu tomarei. Nesse bimestre valerá mais caderno e redação, terão apenas uma prova"... Perguntava aos alunos se estavam estudando e costumava dar sermões que se resumiam nas palavras: "Se vocês não estudarem, vão reprovar". "Existe um monte de 5as.séries e esses outros alunos estão estudando, vocês não. Eles vão passar na

frente de vocês"... "Vocês estão estudando meia hora por dia em casa?". Explicou que deveriam fazer isso todos os dias. "Vou repetir isto todos os dias e no último bimestre falarei quem vai passar"... "Você fez tudo isso? Vão se salvar quantas almas no purgatório? Então o papo de ontem serviu, foi plantada a sementinha". Os alunos deviam estudar e fazer as tarefas que passava para casa. "Vocês vão reprovar pois não fazem exercícios e não estudam". Sempre havia muitos exercícios para os alunos fazerem em sala e em casa. A educadora fazia a correção das tarefas de casa da mesma forma que corrigia os exercícios feitos em sala. Cobrava dos alunos as tarefas e anotava no diário quem não fazia. Muitas vezes, passava de carteira em carteira para verificar. Outras, ao chamar alunos para lerem suas respostas, constatava quem não havia feito e anotava no diário. As tarefas eram um dos itens a que atribuía nota e que computava na média do aluno. "Eu vou dar nota em exercícios mas não vou mais avisar, todos já sabem, eu falo isso desde o primeiro bimestre". Geralmente, após verificar que a maioria não havia feito, mandava-os fazer em sala ou para o outro dia. "Poucos alunos fizeram a tarefa de um modo bem pensado. Tarefa para terça-feira, quem fez mal feito terá que fazer novamente"... Sempre lembrava aos alunos que veria as tarefas e que daria nota..."Estamos começando bimestre novo, vou ver as tarefas". Deu maior ênfase a esse item no segundo bimestre quando faltou mais de um mês de aula. Contou-me que estava faltando dessa maneira porque precisava preparar-se para um concurso. Vinha esporadicamente e passava uma quantidade grande de exercícios para os alunos fazerem durante sua ausência. Após algum tempo, voltava para dar

uma aula e cobrava dos alunos as tarefas que havia deixado. Passava de carteira em carteira e anotava no diário quem não havia feito. "Que nota vocês vão tirar se não fazem os exercícios? Vocês vão gastar muito pouco tempo para fazer as tarefas; eu falto mas não deixo de passar tarefas. Neste bimestre eu vou dar nota às tarefas e elas vão pesar mais". Mas, também neste bimestre, quando voltou, deu uma prova para os alunos fazerem.

Para fazer a média bimestral dos alunos, atribuía nota às redações, às tarefas, às provas e ao caderno. Olhava este último em todos os bimestres, cobrando de todos os alunos o de textos. Próximo ao final do bimestre, começava a solicitar que colocassem o caderno em dia e dizia a partir de quando começaria a olhar. Durante várias aulas olhava os cadernos. Enquanto os alunos faziam alguma atividade, perguntava quem tinha o caderno pronto para lhe apresentar e seguia olhando. "Começou a interpretação?...perguntou a um aluno acerca da atividade que havia determinado que fizessem..."E a releitura?... quero ver esses cadernos. Minha intenção em olhar o caderno era de não faltarem, fazerem as lições. Mas vocês faltaram e não procuraram o que era para fazer. Vão sentir, eu vou olhar os cadernos, vai ser a nota de vocês". Avisava para não esquecerem de ir trazendo os cadernos, pois continuaria a chamar os alunos para que os mostrassem. "Nesse bimestre olharei todos os cadernos, não só o de textos, e darei uma nota. Caprichem na letra, na organização, na limpeza, não deixem faltar nada, eu vou dar uma nota"...Alertava que o aluno que não mostrasse o caderno ficaria

sem essa nota. "Vou ler o nome dos alunos que não entregaram os cadernos. Esses vão ficar com F. Eu avisei, pedi várias vezes, vocês tiveram tempo".

Em todos os bimestres, considerava os mesmos aspectos para fazer a média dos alunos. Sempre fazia uma prova; somente no quarto e último bimestre aplicou duas. Trazia as provas sempre mimeografadas e divididas em duas partes. Uma referente à interpretação de um texto e outra à gramática. Atribuía notas separadas a cada uma. Após entregá-las aos alunos, lia e explicava as questões que a compunham. "Não precisam ter pressa. São duas aulas para realizar a prova. Tenham muito capricho"... "Façam primeiro as que vocês sabem e deixem por último as que vocês têm dúvidas"... Nem sempre iniciava o dia com a prova. "Vamos fazer primeiro a correção do exercício, depois faremos a prova". As provas eram sempre feitas no dia em que os alunos tinham duas aulas de português, coincidindo com o dia reservado para entrega e empréstimo de livros de história. Os alunos geralmente acabavam de realizar a prova e em seguida trocavam de livros. Ou então a professora dava exercícios e os alunos só podiam ir embora quando terminassem. Era nítido o cansaço deles. Não demorava para ela trazer as provas corrigidas e sempre fazia a correção com os alunos e os mandava colocarem-na no caderno. Dava sermões, dizendo que precisavam estudar, do contrário seriam reprovados. Dizia que tinham tempo e que estudassem meia hora todos os dias. Todos os bimestres recomendava a mesma coisa. No último, ao entregar as provas corrigidas, disse: "Dezoito alunos tiraram I ou F e doze tiraram R ou B. Vocês não estudaram"... Marcou outra prova e avisou que

se não estudassem, ficariam em recuperação. "Eu vou ter que vir aqui de qualquer forma cumprir horário, tanto faz ter aluno em recuperação ou não; tanto faz ficar com um ou com a sala inteira. Vocês têm capacidade, não tiram notas boas porque não estudam".

No final do bimestre deu as médias finais, dizendo quem havia ficado em recuperação. Mencionava as médias de um por um e tecia comentários sobre alguns alunos. Deixou doze em recuperação. "Quem ficou sabe o quê faltou e quem passou sem estudar é candidato à recuperação na 6a.série".