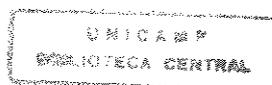


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:
A VISÃO DE ALUNOS DE 4^A E 5^A SÉRIES DO 1^O GRAU.**

REGIANE HELENA BERTAGNA

**CAMPINAS
1997**



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	T/UNICAMP
	134671 a
Es.	
OMBO 80/	31524
ROC.	281/97
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
REÇO	R\$ 11,00
DATA	20/08/97
* CPD	

CM-00100163-7

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

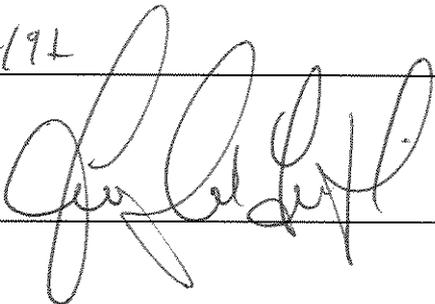
B461a Bertagna, Regiane Helena
Avaliação da aprendizagem : a visão dos alunos de 4º e 5º
séries do 1º grau / Regiane Helena Bertagna. -- Campinas,
SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Aprendizagem - Avaliação. 2. Avaliação educacional.
3. Ensino de primeiro grau. 4. Professores e alunos -
Relações. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Regiane
Helena Bertagna e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 25/07/92

Assinatura: 

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do *Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas*.

Comissão julgadora:

Luísa Godoy
[Signature]
[Signature]

Aos meus pais

Ernesto e Vitalina.

AGRADECIMENTOS

Aos familiares e amigos pela presença, em especial nos momentos difíceis, renovando e fortalecendo as minhas energias para continuar a caminhada.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas pela orientação segura e pela confiança depositada no meu trabalho.

À escola onde se desenvolveu a pesquisa, a seus professores, funcionários e alunos, que se dispuseram, entre tantos conflitos, a colaborar com este trabalho.

Ao CNPQ, pelo auxílio financeiro concedido no início do desenvolvimento da pesquisa.

À FAPESP pelo auxílio financeiro recebido durante a realização da pesquisa.

RESUMO

Este estudo refere-se a uma pesquisa realizada com alunos de 4^a e 5^a séries do 1^o grau de uma escola da Rede de Ensino Pública de Campinas, com o objetivo de detectar a visão desses alunos sobre o processo da avaliação da aprendizagem.

Durante um ano letivo (1996), acompanhei duas turmas de alunos, observando-as semanalmente, o que possibilitou a imersão no cotidiano da escola, e a verificação da forma de ocorrência da prática da avaliação nessas séries. Foram realizadas, também, duas séries de entrevistas, com os alunos, uma ao término do primeiro semestre e outra ao final do ano letivo, com a finalidade de captar o fenômeno estudado em diferentes momentos.

Por meio das falas dos alunos evidenciou-se uma prática avaliativa classificatória, que seleciona os alunos pelo desempenho escolar, prática essa realizada formal e informalmente durante todo o processo, a qual está imersa em uma prática pedagógica articulada ao modo de organização sócio-econômico da sociedade capitalista. Nesse processo há conflitos de interesses e expectativas, e, no confronto de forças, ou os alunos acabam se adaptando ao sistema, ou sendo eliminados da escola, ou se excluindo.

Pensar em mudanças na prática avaliativa necessariamente nos leva a repensar a prática pedagógica, perpassando pelas relações entre professor/aluno, na tentativa de redimensionar o processo de ensino-aprendizagem.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO (1)

PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA (8)

1. A PROCURA POR UM OUTRO OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO (8)
2. A BUSCA DE UM MELHOR CAMINHO (30)
 - 2.1. - O caminho percorrido até a escola pesquisada (30)
 - 2.2. - Conhecendo os sujeitos da pesquisa (33)
 - 2.3. - As opções que se foram delineando no contato com a realidade pesquisada (37)

SEGUNDA PARTE: DISCUTINDO OS DADOS LEVANTADOS (49)

3. A AVALIAÇÃO NA VOZ DOS ALUNOS (49)
 - 3.1. - Significado da avaliação (49)
 - 3.2. - Os procedimentos da avaliação (56)
 - 3.3. - As dificuldades detectadas (100)
 - 3.4. - Frente a frente com a avaliação (117)
4. A PRÁTICA AVALIATIVA PASSÍVEL DE OBSERVAÇÃO (131)
 - 4.1. - A prática avaliativa observada na 5ª série (131)
 - 4.2. - A prática avaliativa observada na 4ª série (146)
 - 4.3. - A recuperação na 5ª série (155)
 - 4.4. - A recuperação na 4ª série (156)
 - 4.5. - O conselho de classe na 5ª série (159)
 - 4.6. - O conselho de classe na 4ª série (161)
5. - TATEANDO OS DADOS OBTIDOS (164)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (188)

ANEXO (192)

INTRODUÇÃO

Parece que pensar sobre avaliação, falar sobre avaliação sempre causa um certo desconforto, especialmente pelas marcas que ela imprime em nossas vidas. Não é preciso muito esforço de memória para relembrarmos os momentos em que fomos avaliados e logo nos acode aquela sensação de angústia. A cada lembrança povoam nossas mentes “umas nuvens escuras”. São raros os momentos de “sol”, quando nos deparamos com a avaliação.

Mais angustiada se torna a convivência com esse processo quando passamos de julgados a julgadores. Foi no confronto desses dois momentos vividos que cresceu em mim a ânsia de entender um pouco mais desse processo escolar que, por muitas vezes, pode decidir toda uma trajetória de vida.

As preocupações com relação à avaliação iniciaram-se no decorrer da formação de professora primária, em especial, a partir da prática. Lecionando há 5 anos na Rede Pública Estadual de Ensino, junto à 4ª série do 1º grau, pude observar que a avaliação da aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos, tem gerado muitas incompreensões, quanto ao seu significado no processo ensino/aprendizagem.

Autores que estudam a temática, comentam as dificuldades que os professores têm para trabalhar com as questões relacionadas à avaliação. Entre outros, podemos citar Sousa (1991) que descreve e analisa a prática avaliativa ocorrida com um grupo de professores de 5ª a 8ª série do 1º grau em duas escolas públicas de São Paulo, demonstrando que avaliar torna-se um mantenedor da ordem, da disciplina em sala de aula, além de revelar relações de hierarquia e poder latentes na escola, refletindo na avaliação um sistema seletivo em que o processo pedagógico centra-se na classificação do aluno.

Mediano (1987), ao discutir os problemas da avaliação na escola de 1º grau, também aponta algumas dificuldades em relação à avaliação, particularmente, à sua conceituação, a qual, segundo a autora, peca pela falta de clareza, tendo, portanto, implicações na prática avaliativa, quando se percebe a inexistência de critérios ou critérios arbitrários, ou mesmo a utilização da avaliação pelo professor como instrumento de poder.

Como estes, outros trabalhos e pesquisas na área da avaliação vêm sendo desenvolvidos, mas há necessidade de ampliação dessa problemática, principalmente quando se enfoca a questão do ponto de vista dos determinantes sócio-históricos da avaliação.

Sobierajski (1992), em seu estudo sobre a avaliação na 5ª série, ao fazer uma retomada da história da avaliação, revela a existência de registros na China, por volta de 2.000 a.C., dos exames para ingresso no serviço civil, conduzidos por oficiais chineses. Mas os estudos sistemáticos sobre avaliação educacional iniciaram-se próximo à metade do século XIX, nos Estados Unidos, quando se institucionalizaram provas escritas para verificar a qualidade de ensino nas escolas.

Segundo Saul (1988), na história da avaliação educacional, alunos e professores constituem alvos do interesse dos avaliadores, embora Camargo (1996) aponte que o foco dos estudos sobre avaliação tendam a restringir-se ao aluno, já evidenciando que nas correlações de forças, o pólo mais frágil é ele.

A partir desse período, a discussão sobre a objetividade da avaliação floresce, sinalizando, por meio da aplicação de testes padronizados para medir habilidades e aptidões, o desempenho dos alunos.

No Brasil, na década de 70, ganha força a "(..) *tendência de valorizar a dimensão tecnológica da avaliação, enfatizando o caráter cientificista e os métodos e procedimentos operacionais*" (Souza, 1991, p. 45). Reflexo dos princípios da pedagogia tecnicista, a avaliação passa a ser concebida como controle do planejamento escolar, penetra nas escolas e políticas educacionais e parece que deixa raízes até os dias atuais. Foi nesse período, segundo Souza (1991) e Saul (1988) que os estudos sobre avaliação da aprendizagem no Brasil se intensificaram.

Tais trabalhos, no entanto, na sua maioria, revelaram o aspecto técnico da avaliação da aprendizagem.

Recentemente, no Brasil, foram desenvolvidos trabalhos na área de avaliação que procuram compreender o fenômeno avaliativo baseando-se na perspectiva social. Estes trabalhos estão sendo desenvolvidos, entre outros, por Ludke (1992), Luckesi (1984), Souza (1991) e, nas pesquisas no LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos), na Faculdade de Educação da UNICAMP, na qual venho desenvolvendo o presente trabalho, que é parte de um conjunto de pesquisas que procuram, dentro de uma linha mais ampla, acumular informações significativas sobre a avaliação escolar.

O esforço de delinear/descrever como a avaliação vem se constituindo nas escolas, e o que ela pode ou não nos suscitar para análise do sistema escolar e da sociedade atual, considerando os poucos pesquisadores que se interessam por essa temática, instiga-me ainda mais à investigação, em especial, pela perspectiva já citada.

Mas, além disso, essa temática parece acompanhar a minha história de vida, a forma como sempre somos avaliados nos diferentes momentos de nossas vidas, e, em particular, a avaliação escolar, incomodava-me. Desde o Magistério de 2^o grau, instigava-me a discussão sobre avaliação, mas com um caráter especulativo.

Ao ingressar no mercado de trabalho, estando a atuar nas séries iniciais, a necessidade de reflexão sobre a minha prática pedagógica, bem como a do grupo de professores com o qual eu trabalhava, conduziram-me a uma imersão mais profunda na realidade, procurando compreender a prática realizada. Deparando-me constantemente com a avaliação nas discussões com outros professores, alunos e pais, concomitantemente à percepção da realidade que me cercava, passei a refletir sobre a incoerência e ingenuidade da minha prática avaliativa.

O reflexo mais claro dessa ingenuidade ocorreu quando, após 3 anos lecionando para as melhores classes de 4^a série da escola no período da manhã, em razão da efetivação de várias professoras, restou-me escolher no período vespertino, entre outras, uma 4^a série que era considerada uma das piores turmas da escola. Este fato não foi, todavia, o que provocou uma ruptura com a forma como

eu realizava a minha prática. Esta se deu ao perceber que os alunos que eu reprovava no ano anterior, agora meus alunos, graças a um critério da escola, segundo o qual os alunos repetentes são transferidos para o período da tarde, passaram a ser os meus melhores alunos. Diante disso, comecei a questionar e discutir com as demais colegas de trabalho sobre os critérios que eu utilizara para reprovar os alunos, além de questionar a prática pedagógica realizada que não contribuía para que os alunos superassem suas dificuldades, e passei a questionar, ainda, sobre a desarticulação entre os professores de uma mesma série, o que se refletia num desconhecimento da realidade da escola como um todo, entre outros desencontros, e, particularmente, como os alunos se sentiam diante da reprovação.

Por mais que tentasse outras práticas de avaliação, procurando não utilizá-la somente para classificar os alunos, mas revelando as suas dificuldades no processo de aprendizagem, e, retomando tais dificuldades no sentido de esclarecê-las, os alunos se sentiam incomodados com a avaliação. Isso se manifestava na expressão facial quase sempre dolorosa com que as crianças reagiam a tais práticas. A visão negativa da avaliação parecia acompanhar os alunos e perdurava dentro e fora da escola. Aumentava ainda mais minhas inquietações e me preocupava a forma como os alunos entendiam o processo avaliativo.

Tentando romper com a prática pedagógica e avaliativa que realizava e com a postura de professora que havia construído, procurei considerar e aprender a ouvir o que o aluno tentava dizer, e que eu na maioria das vezes, não era capaz de entender.

Essas reflexões determinaram a escolha da temática da avaliação para a realização de um estudo, então, **considerando o aluno como o principal elemento do processo ensino/aprendizagem e, considerando ainda que a sua vida escolar tende a girar em torno da avaliação, passei a perguntar-me: por que não estudar "o que" o aluno pensa da avaliação?**

Nesse sentido, observamos que poucos trabalhos ou pesquisas, tomando como objeto de estudo o ponto de vista do aluno sobre avaliação, estão sendo realizadas. Portanto, a pesquisa que se pretende desenvolver está voltada à compreensão da avaliação pela ótica dos alunos.

Camargo (1996), em seu estudo, aborda o fenômeno da avaliação, demonstrando o seu avesso, ou seja, buscando ouvir a fala do aluno, que, segundo ela, no cenário pedagógico tem sido relegado a um papel secundário. O objetivo dessa autora foi extrair do discurso dos alunos as representações que esses próprios alunos construíram sobre a avaliação escolar em meio às experiências pessoais e sociais. Para a realização do trabalho foram considerados 390 relatos das experiências em avaliação dos alunos, escritas por eles mesmos, recolhidas durante 4 anos (1991 a 1994), revelando informações que alcançaram significação e profundidade na compreensão do fenômeno da avaliação. As experiências relatadas apontam as representações da avaliação escolar com dois núcleos de sentido: a normalização da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento, e a qualificação do aluno enquanto sujeito cognoscente e que interage com os outros.

Para a autora, a avaliação faz a mediação entre o ensino e a aprendizagem e a sua função define o tipo de intervenção que acarretará: se a função da avaliação for classificatória, a mediação concorrerá para obstruir a aprendizagem; se a função da avaliação for de *"instrumento dialético da ação educativa"* (Camargo, 1996, p. 318), a mediação será sinônimo de facilitação e veículo da aprendizagem.

Camargo contribui para a compreensão da perspectiva dos alunos sobre a avaliação com base em relatos pessoais. No presente estudo, tenta-se observar essa questão na própria realidade escolar, possibilitando, dessa maneira acumular informações que desvelam a totalidade do fenômeno avaliativo.

Simons (1993) ressalta a necessidade de se provocar um maior diálogo entre todos os atores educativos e sociais, se pretendemos uma proposta de reforma para melhorar a educação; nesse sentido, os nossos esforços de reflexão justificam-se na medida em que, ao contribuir com a versão dos alunos sobre o fenômeno estudado, possam-se adquirir mais elementos para a discussão entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

A mesma autora igualmente nos alerta sobre o desenvolvimento concreto das idéias educacionais que têm lugar especialmente na sala de aula e nas escolas, pois, embora vários sujeitos participem na formulação das idéias educacionais, são as escolas que interpretam e, eventualmente, criam a experiência educacional real;

e são elas, as escolas, que proporcionam muitos dos avanços significativos na área educacional, geralmente iniciados na prática e posteriormente retomados por investigadores.

Com a finalidade de compreender como os alunos entendem a avaliação dentro de um contexto de sala de aula, iniciei estudos sobre essa temática na Graduação no Curso de Pedagogia, com a pretensão de ampliá-lo no curso de Pós-Graduação, tanto no que diz respeito à literatura sobre avaliação escolar, quanto no que respeita a obtenção de uma base de dados mais ampla, para que pudesse compreender melhor a questão da avaliação desse ângulo. Tendo optado por um trabalho de caráter qualitativo, iniciei com alguns objetivos mais amplos que foram se definindo no próprio decorrer do estudo.

Para o presente trabalho alguns objetivos foram traçados: analisar o processo de avaliação escolar segundo a visão dos alunos de 4^a e 5^a séries do 1^o grau; caracterizar o significado da avaliação para os alunos dessas séries; identificar os diferentes procedimentos de avaliação utilizados nas séries escolhidas; apresentar a visão do aluno sobre as dificuldades decorrentes do processo avaliativo.

A opção por realizar a pesquisa com alunos de 4^a e 5^a séries deu-se em razão da percepção da ruptura existente entre essas séries nas escolas de 1^o grau, tornando-se, muitas vezes, um obstáculo para a aprendizagem, pois os alunos se deparam com uma nova forma de organização da escola e, diferentes formas de produção de conhecimento, necessitando adaptar-se a elas.

Além disso, ao lecionar na 4^a série, fiquei suscetível aos problemas enfrentados pelos alunos e professores desta série, instigando-me a questioná-los, procurando analisá-los juntamente com o grupo de professores para tentar um encaminhamento a essas questões, mas as dificuldades, a falta de conhecimento e de clareza sobre a prática pedagógica e avaliativa que realizávamos emperrava as discussões, motivando-me a estudar a temática da avaliação, valendo-me da visão dos alunos nessas séries.

Não há pretensão, nem seria possível com este estudo, compreender todo o objeto da avaliação da aprendizagem, mas, por meios das reflexões propostas aqui, busco contribuir para um conjunto de outras produções que, diferentemente desta,

por motivos e histórias de vida peculiares a seus autores, darão ao tema outro encaminhamento na busca de soluções para a questão da avaliação no sistema educacional brasileiro.

PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1. A PROCURA POR UM OUTRO OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO

“Evitemos em primeiro lugar qualquer mal entendido: a despeito do que julgam ainda certos pais ansiosos e alguns tecnocratas atrasados, a obsessão pelo termômetro nunca fez abaixar a temperatura. Isto para não gerar ilusões nem dar ensejo aos críticos. A avaliação não é tudo; não deve ser o Todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesim avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar a descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também.

*Mas, se a avaliação não é tudo, ela também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para a entregar aos avaliadores. Porque ... nunca se é inocente ao avaliar: quer o confessemos ou não, a avaliação remete sempre para um referente... Quem quer que seja que avalie revela seu projeto... ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua instituição. Ao avaliar o que vejo, digo o que procuro e, se não estiver consciente disso, não posso pretender ser aquilo a que hoje se chama um “**actor social**” e a que antigamente se chamava um “**homem livre**”.*

Philippe Meirieu ¹

Para compreender as questões relativas à avaliação, há necessidade de procurar novos olhares que revelem para além do modo como a avaliação se apresenta, compreendendo-a em suas possíveis relações com a sociedade, com a escola, desvendando os limites da prática avaliativa e encaminhando para as

¹ . Citação extraída do prefácio do livro de Hadji, *A avaliação, as regras do jogo - das intenções aos instrumentos*, editado em Portugal, pela Editora Porto, 1994.

possibilidades que dela possam emergir como um mecanismo de transformação de uma dada realidade.

Historicamente, podemos compreender que as relações, professor/aluno/conhecimento que permeiam as escolas, modificaram-se de acordo com o desenvolvimento econômico da sociedade. E, dessa forma, priorizaram-se nas relações intra-escolares as características que atendessem às necessidades da sociedade em diferentes períodos.

Nesse sentido, Fernández Enguita (1989) esclarece que as modificações ocorridas nas escolas resultam do processo histórico, determinadas pelas mudanças no processo de industrialização. Por meio das escolas, a população assimilava as novas relações industriais; a disciplina e o controle tornaram-se importantes para a aquisição do comportamento desejável para a produção industrial, como igualmente o tempo pela relevância em relação ao aumento da produtividade. Desde então, as necessidades de mão-de-obra, que surgiram em decorrência do desenvolvimento do capitalismo, constituíram-se um fator de influência nas mudanças ocorridas no sistema escolar.

Referindo-se às semelhanças entre as relações sociais da escola e as relações sociais de produção capitalista, Fernández Enguita (1989, p. 163) ressalta algumas características que imperam nas escolas, dentre as quais, uma é *“obsessão pela manutenção da ordem”*. Essa ordem é defendida de diversas maneiras pelos professores que são incentivados pelos diretores a zelarem pela sua manutenção. Uma vez que esta ordem é imposta, estabelecem-se dois tipos de relação: de autoridade, aquele que impõe a ordem, e de submissão, aquele que se sujeita à ordem.

Essas relações estão diretamente ligadas às relações de trabalho, e a instituição escola cumpre papel importante ao reproduzi-las concretamente e próximas às condições reais de trabalho, como Fernández Enguita aponta:

“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. A submissão à autoridade aprendida no seio da família não constitui uma base preparatória suficiente para a aceitação da autoridade no local de trabalho.” (Fernández Enguita 1989, p. 164)

Um dos grandes problemas resultantes dessa relação de submissão à autoridade reside no fato da imagem que o aluno produzirá de si mesmo, dependente da ordem de alguém, impossibilitado de tomar suas próprias decisões, produzindo um sujeito sem autonomia para direcionar ou posicionar-se nas situações em que esteja envolvido.

Outro tipo de relação discutida por Fernández Enguita (1989, p. 167) refere-se às *“relações impessoais, formais e burocráticas”* existentes nas escolas. O sujeito passa a ser tratado não mais como um indivíduo com características próprias, e sim, como aluno, aceitando exercer o papel que lhe é determinado pela escola. Dessa maneira, o sujeito incorpora características que lhe são exteriores, assumindo um papel que lhe foi atribuído. O trabalho do professor, nessa perspectiva, consistirá em:

“(...) contrariamente a qualquer idéia platônica a respeito, em ensinar crianças e jovens a comportar-se da forma que corresponde ao coletivo ou categoria em que foram incluídos, exigindo e premiando a conduta correspondente e rejeitando e mesmo penalizando tudo que possa derivar de suas outras características como indivíduos, ou, ao menos, tudo o que delas possa manifestar-se na escola ou chegar a afetar a relação pedagógica”. (Fernández Enguita 1989, p. 168)

De certa maneira, esses tipos de relacionamento levam o aluno a vivenciar a seguinte forma de conceber o trabalho: *“(...) o emprego de algum tipo de sistema de autoridade externa para dizer-lhes o que fazer e mantê-los fazendo”* (Fernández Enguita 1989, p. 182). Soma-se a essa forma de compreensão do trabalho, outra característica que é a do trabalho alienado, pertencente ao modo de produção

capitalista. O aluno não tem possibilidade de decidir o que produzir, pois a determinação do conteúdo da aprendizagem é realizado por outro.

Além da ordem, outra preocupação na escola é manter os alunos ocupados, e, aliado a essa atitude, está também a questão do tempo. O emprego do tempo é institucionalizado e burocratizado, como revela a passagem abaixo:

“De qualquer forma o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeças de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender.” (Fernández Enguita 1989, p. 175)

Essa fragmentação do tempo está intimamente ligada ao tipo de educação produzida pela escola capitalista, na qual o horário escolar é muito semelhante ao horário de trabalho estabelecido na produção industrial moderna.

“É a moderna produção industrial, que tem que coordenar o trabalho de centenas ou milhares de braços e que tem que valorizar no mínimo lapso possível um capital fixo que por sê-lo não deve permanecer inativo, aqui necessita submeter as vontades e os ritmos individuais às exigências da programação temporal. Enfim a escola ensina a respeitar e cumprir um horário; e, para sermos mais precisos um horário imposto.” (Fernández Enguita 1989, p. 177)

Aos poucos as crianças incorporam as condições de trabalho produzidas na sociedade capitalista. A escola domestica ou torna dóceis os sujeitos para ingressarem nessa sociedade, vivenciando nas relações escolares, as relações de trabalho em que posteriormente estarão imersos.

Outros trabalhos apontam que a prática avaliativa está permeada por relações de poder. Sobierajski (1992) identificou em seus estudos os reflexos de autoritarismo e arbitrariedades que revelam o lado reprodutor da prática avaliativa. Já, Hadji (1994, p.79) afirma que *“(...) avaliar é então pôr as coisas, quer dizer, as pessoas, no seu lugar. O avaliador afirma o seu poder (e a sua superioridade) marcando a distância que separa o mestre do aprendiz”*.

Dessa maneira, muitos professores acabam por identificar-se com o poder que lhe é atribuído pela avaliação, utilizando-o sem refletir sobre o significado que este representa no processo ensino/aprendizagem.

Dentro do exposto, fica mais fácil compreender o peso da hierarquia, a qual atribui e delega poderes em graus diferenciados a diversos indivíduos, levando a se travarem constantes batalhas entre os mesmos (reforçando a individualidade, a competição), que estão ou deveriam estar trabalhando por um mesmo objetivo.

A utilização do poder nas relações intra-escolares torna-se complexa quando compreendida segundo os determinantes da própria escola. Explicitar essas relações de poder pode reconduzir à reflexão a respeito do para que ou em favor de quem se tem utilizado este poder, e ou, em detrimento de quem está sendo utilizado este poder.

“Quem tem o poder de avaliar tem também o poder de legitimar ou de condenar o comportamento avaliado. A relação ‘avaliador-avaliado’ é vivida, nessas condições, como uma relação de dominação hierárquica”. (Hadji 1994, p. 79)

Bourdieu e Passeron (1992) contribuíram para a compreensão das relações entre a escola e a sociedade, reforçando a idéia de escola enquanto um lugar de transmissão e inculcação ideológica. Mas, há de se considerar que, como a escola reproduz a sociedade, também reproduz as contradições existentes nessa sociedade, abrindo, de certa maneira, caminhos para a luta e construção de mecanismos de transformação da sociedade.

A relação escola/sociedade é bastante complexa, em especial, se considerarmos que escola é um meio de progresso tecnológico e, portanto, investe-se nela, mas esse incentivo ocorre simultaneamente ao controle sobre a dinâmica da escola, por meio da hierarquia e da burocracia existentes no sistema, possibilitando à classe dominante mantê-la sob seu controle.

Embora ocorram propagandas maciças sobre escola para todos e/ou escola de qualidade para todos, como observamos em vários discursos anunciados para

toda a sociedade, notamos, por outro lado, uma escola limitada em recursos, rastejando para sobreviver em razão das condições precárias de trabalho e, professores sendo cada vez mais expropriados do seu saber e mal remunerados. Torna-se evidente que não interessa à sociedade em que vivemos o ensino propagado nos discursos, muito menos a permanência e qualificação dos indivíduos na sociedade, ou melhor, interessa que alguns mais dotados e capazes, pelo esforço pessoal (aqui percebemos a força e influência do ideário do liberalismo) alcancem um nível melhor, para atender fins específicos ou iludir os que nunca conseguirão alcançar tal nível dadas às suas condições sociais.

O controle exercido sobre a escola expressa-se nas próprias práticas escolares, o que Cury (1989) denomina de ritual pedagógico, e McLaren (1991), ao descrever tal controle, vai revelando as ideologias que lhe são subjacentes.

Segundo Cury (1989) o referido ritual abrange toda a escola, desde as pessoas que trabalham nela até a forma como ela se estrutura (programas, conteúdos, provas, organização, etc...). Assim:

“O ritual pedagógico é tanto mais coercitivo quanto mais burocratizador for a instituição em foco. Essa burocratização tende a se manifestar numa estratificação hierárquica interna à classe social, e corresponde à divisão social e técnica do trabalho. Tais hierarquias funcionais se servem de agentes sociais, postos a serviço de um sistema de controle e supervisão, em vista de maior eficácia política administrativa.”
(Cury 1989, p. 118)

Dessa maneira, os participantes do processo escolar são submetidos às determinações existentes, tornando-se alvos desse controle. Sendo a escola determinada por essas relações, a avaliação tendenciosamente será elaborada refletindo as relações existentes na escola/sociedade. A importância atribuída aos exames e provas justificam-se na medida em que servem como controle e seleção dos alunos.

“As provas e exames são a medida ponderável do aprendizado e o documento de que na escola se faz alguma coisa. Os

exames são precedidos de uma preparação que os tem em vista. O objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas e arguições. Nesse sentido, a educação acaba por se tornar um processo voltado para a submissão às ordens recebidas, que refletem e reproduzem as estruturas de dominação mais amplas". (Cury 1989, p.119)

Dessa maneira, os alunos são conduzidos à conformidade em relação ao sistema e, em muitos casos, acreditam que são culpados pelo próprio destino. O ritual pedagógico acaba por inculcar nos indivíduos a responsabilidade pela sua própria sorte, assimilado passivamente. Mas, como Cury nos alerta, se o ritual pedagógico reproduz, também carrega elementos de transformação, cabendo utilizá-los na perspectiva de superar as relações existentes.

Segundo Sobierajski (1992, p. 21-2) é no interior da sala de aula que se definem seja o tipo de relação professor-aluno, seja o tipo de prática pedagógica adotada pelo professor. Grande parte do tempo destinado ao processo ensino-aprendizagem, segundo a autora, não se traduz em transmissão de conhecimentos e sim em "*(...) 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, por meio dessa prática ocorre 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*".

Sobierajski faz as seguintes considerações em relação à avaliação: primeira, a avaliação tem função legitimadora na escola capitalista, na qual os professores utilizarão a classificação dos alunos para legitimar a eliminação dos menos aptos; e segunda, reconhece as condições de existência da avaliação e seus limites históricos de atuação. Faz-se necessário recobrar o significado da avaliação da aprendizagem, ressaltando sua importância como meio para se atingir uma boa qualidade de ensino. Com base na segunda consideração é que emerge a possibilidade da compreensão da avaliação como mecanismo de transformação, de luta, e não apenas como mantenedora de uma dada situação.

Bourdieu e Passeron (1992), no capítulo dedicado ao estudo da eliminação e exame, apontam para a função dos exames no sistema escolar, alertando para a

ERRATA

TEXTO

<i>Página</i>	<i>Linha</i>	<i>Onde se lê</i>	<i>Leia-se</i>
1	20	Sousa	Sousa, S. Z. L.
2	26 e 29	Souza	Sousa
3	6	Souza	Sousa
32	24	(...) de captar a manifestação do fenômeno	(...) de captar o fenômeno
37	17	Rockwell e Ezpeleta	Ezpeleta e Rockwell
39	14	horas/aulas	horas/aula
40	2	hora/aulas	horas/aula
47	4 e 21	Rockwell e Ezpeleta	Ezpeleta e Rockwell
52	14	(Cury, 1985, p.119)	(Cury, 1989, p.119)
72	9	relacionado	relacionada
107	23	(...) porque como cursando novamente essa série	(...) porque como estão cursando novamente essa série
142	1	ara	era
154	13	procura	procurava
164	9	Souza	Sousa

NOTAS DE RODAPÉ

<i>Nota</i>	<i>Página</i>	<i>Linha</i>	<i>Onde se lê</i>	<i>Leia-se</i>
2	40	1 e 2	h/aulas	horas/aula
12	175	4	Mclarem	McLaren

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Incluir:

SARMENTO, Diva Chaves (coord.). *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, 1997.

Excluir:

BOAS, Maria de Freitas Villas. *As práticas de avaliação e a organização do trabalho pedagógico*. Campinas; SP: UNICAMP, 1992. Tese de Doutorado.

necessidade de se compreender não somente a eliminação pelo exame, mas o que o exame oculta - a eliminação sem exame. Ao se referirem aos mecanismos de eliminação, consideram tanto os alunos mantidos pelo sistema de ensino quanto os alunos excluídos do sistema escolar.

“Assim, para explicar completamente o processo de seleção que se opera dentro do sistema de ensino seja com referência a esse sistema, é preciso levar em conta, além das decisões expressas pelo tribunal escolar, as condenações por privação ou com prorrogação que se infligem às classes populares eliminando-se de começo ou condenando-se a uma eliminação final quando se engajam nas trilhas ligadas às chances mais fracas de escapar ao veredicto negativo do exame.” (Bourdieu e Passeron 1992, p. 167)

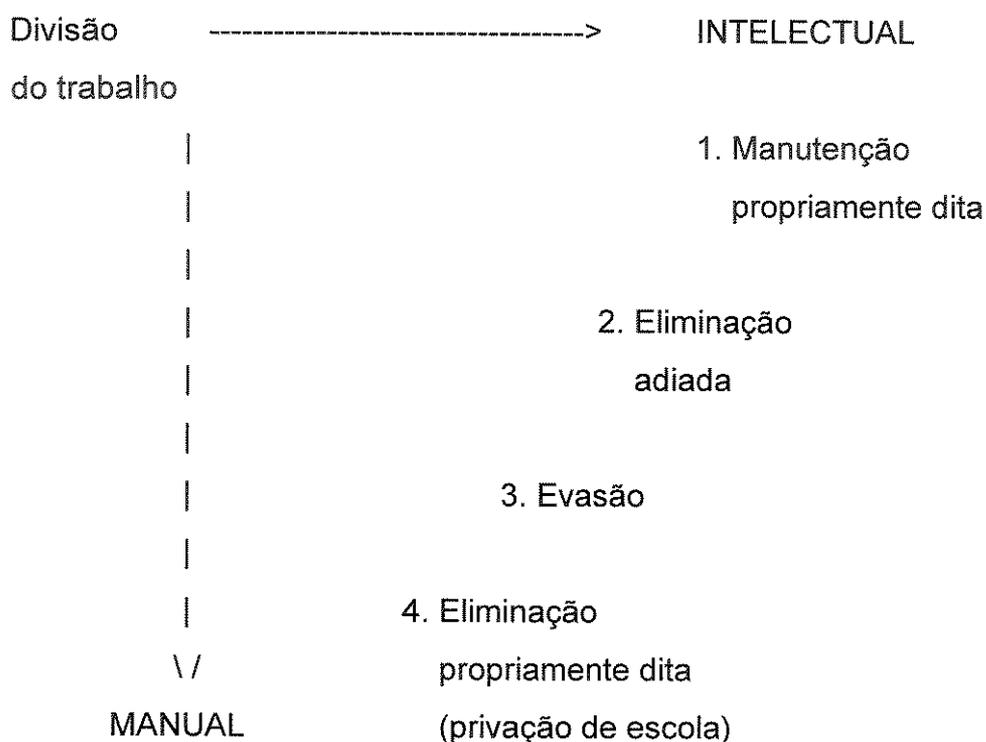
Freitas (1991) retoma essa discussão, ampliando-a ao introduzir o conceito de manutenção. Para o autor, os conceitos eliminação/manutenção são opostos e complementares, e estão articulados no conceito de seleção. Baseando-se nesse conceito, considera que o campo da avaliação se amplia, uma vez que a avaliação passa a ser o “(...) estudo dos mecanismos de eliminação/manutenção no processo seletivo” . (Freitas, 1991, p. 273)

A dialetização desses conceitos é importante para o campo da avaliação, pois pela permanência das classes populares na escola (manutenção), driblando a eliminação, encontra-se o espaço contraditório para a luta de classes, segundo o autor. Freitas adverte que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam a seguinte hierarquia escolar:

1. Manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
2. Eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
3. Manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, evasão;

4. Eliminação propriamente dita (privação), com intuito de impedir o ingresso das camadas populares na escola.

Segundo esse autor, a força que determina a unidade dos conceitos eliminação/manutenção está na origem social do aluno, remetendo à análise da relação capital/trabalho, perpassada pela divisão do trabalho em intelectual e manual como se apresenta:



Para o autor, esse quadro representa “(...) *as probabilidades de luta de classes no interior da escola - modulado pelo estado da luta de classes no exterior da escola*” e nos ajuda a compreender o papel da avaliação escolar, na sociedade capitalista. (Freitas, 1991, p. 282)

Nesse processo contraditório a prova e a nota são elementos recorrentes. Sobierajski (1992), em seu estudo sobre a prática da avaliação na 5ª série do 1º grau, aponta um dos instrumentos mais utilizados pelos professores para avaliar: as provas. Dificilmente as provas são utilizadas como auxiliares para aquisição do

conhecimento, no sentido de identificar as dificuldades e procurar recuperá-las e, sim, apenas como um momento de atribuição de notas, visando à classificação do aluno em aprovado/reprovado.

A prova direciona os objetivos da aprendizagem realizados no dia-a-dia do professor. A preocupação dos professores centra-se nos resultados das provas. Se necessário, facilitam para que os alunos obtenham resultados positivos, pois estes refletem formalmente a competência dos professores. Além disso, as provas tornam-se um mecanismo utilizado para obtenção dos comportamentos desejados, considerados adequados pelo padrão estabelecido pela escola/sociedade.

“(...) pelo que transparece, pode-se inferir que a prova serve para legitimar o poder dos professores, ao mesmo tempo em que responsabiliza apenas o aluno por seu sucesso ou fracasso” . (Sobierajski 1992, p. 65)

Aspectos como comportamento disciplinar, responsabilidade e participação também são avaliados, e, embora os professores não possuíssem critérios claros em relação a esses aspectos, observa-se que estes estavam entrelaçados, pois, na prática, quando um professor cobra responsabilidade, esta exigindo também a participação do aluno no processo e um comportamento compatível com o trabalho realizado.

Segundo a autora, a prova ou avaliação do domínio do conteúdo, da responsabilidade, da participação e do comportamento conduzem à nota, que ela considera ser o conceito central para compreender a avaliação. Parece que o cotidiano da sala de aula gira em torno da nota que tem a função de classificar o aluno em aprovado e reprovado, por isso, *“(...) a nota e conseqüentemente a aprovação e reprovação é que determinam o processo de ensino-aprendizagem”*. (Sobierajski, 1992, p. 74)

Nas escolas, a nota é um dos determinantes que revelam o caráter de dominação e controle exercidos nas relações intra-escolares e, que, segundo Hadji (1994), o mito da nota justifica-se na medida em que se centra a atenção sobre o produto da avaliação. Para modificar isto, sugere que se mude o foco da atenção,

passando a centrar-se no processo de produção de avaliação com vistas a auxiliar o produtor, sendo este o ponto principal para desmitificar o valor atribuído à nota.

“Para ser um ato de comunicação útil, a avaliação deve retomar a ligação com o produtor, e dizer-lhe alguma coisa acerca da sua produção que lhe permita progredir com vista a melhores produções. Através do produto, é a atividade de produção, e o próprio produtor, enquanto construtor de capacidades e competências, que são visados pela avaliação, enquanto leitura orientada, animada e dinamizada por um questionamento.” (Hadji 1994, p. 108)

Baseando-se nessa crença, o autor esclarece que, se a avaliação, enquanto medição for utilizada para fornecer aos sujeitos “(...) informações fiáveis, - dignas de confiança -, sobre alguns aspectos das suas produções, importantes e significativas em relação as aprendizagens que se ajudam a desenvolver e às competências que se ajudam a construir” (Hadji 1994, p. 108), ela estará sendo utilizada em benefício do sujeito. A arbitrariedade está em utilizar-se a medição como instrumento de manutenção e controle de uma situação que prejudique a formação do aluno.

Dessa maneira, a avaliação pode ser caracterizada como um momento de diálogo entre os envolvidos no processo, na qual se compreende a situação de aprendizagem apresentada, analisando-a no sentido de ultrapassá-la e avançar na aquisição de conhecimento.

Ao discutir sobre a necessidade de se conservar ou suprimir a nota, Hadji esclarece que isso dependerá do tipo de informação veiculada por esta nota, manifestando-se da seguinte maneira:

“Se essa informação nos permite fazer o ponto da situação, então é o lugar que importa e não o resultado numérico, se serve para materializar um nível de competência, por que privarmo-nos dela? Mas se a nota apenas dá testemunho da persistência do mito do valor verdadeiro, e é apenas o instrumento de perspectivas que nada têm a ver com avaliação - manutenção da ordem ou imposição de força -, seria melhor deixarmos de a usar.” (Hadji 1994, p. 108)

No entanto, considerar a nota como um suporte ou auxílio para a compreensão da aprendizagem também implica a mudança do conceito de avaliação. Hadji define o ato de avaliar como: “(...) *um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa idéia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados fatuais respeitantes a esta realidade.*” (Hadji 1994, p. 178)

Com relação ao uso do produto da avaliação, Hadji distingue 3 campos de utilização social da mesma, denominando cada campo de jogo, apontando algumas tarefas de cada um desses campos. (Quadro 1)

Espaços de escolha e espaços de jogo: o exemplo da avaliação escolar.

ESPAÇO DE ESCOLHA FOCADO	TIPOS DE JOGOS	ESTRATÉGIAS desenvolvidas em torno de tarefas prioritárias
Utilizações sociais da avaliação escolar	Jogo pedagógico <ul style="list-style-type: none"> • espaço do processo didático • lógica de ajuda à aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • adaptação do ensino ao aluno • controle das aquisições • facilitação da aprendizagem
	Jogo institucional <ul style="list-style-type: none"> • espaço do diálogo social pais/professores/alunos • lógica de intercâmbio conflitual 	<ul style="list-style-type: none"> • negociação didática (regateio e transação) • estratégias dos professores de recolha de informações destinadas à discussão nos conselhos de turma
	Jogo social <ul style="list-style-type: none"> • espaço de articulação escola/sociedade • lógica de orientação 	<ul style="list-style-type: none"> • determinação do valor social do aluno • orientação em função das necessidades econômicas (mercado de trabalho)

Quadro 1 - Campos de utilização social da avaliação conforme Hadji 1994, p. 68

A importância de situar o espaço em que se está atuando pode levar à compreensão dos fins a que se destina o ato de avaliar, podendo contribuir para alcançar os objetivos desejados.

Com relação à avaliação na esfera pedagógica, esta deverá constituir-se em um *“meio de esclarecer a ação”* e (re)direcioná-la a favor da aprendizagem dos alunos. (Hadji 1994, p. 180)

No caso da avaliação na esfera institucional, o processo avaliativo poderá tornar-se um *“elemento de comunicação social”* entre os que estão envolvidos com a vida escolar. Nesse sentido, a avaliação torna-se uma *“(...) arma eficaz ao serviço do diálogo social, por vezes antagônico, e que se toma, muitas vezes, a forma de ‘braço de ferro’ .”* (Hadji 1994, p. 181)

Na esfera social, a avaliação poderá (e deverá) colocar-se *“(...) à serviço de uma gestão eficaz das aprendizagens, facilitando o desenvolvimento individual”* (Hadji 1994, p. 181). Sendo a escola um espaço de posicionamento social em que diferentes camadas sociais participam com diferentes interesses, Hadji aponta a existência de duas lógicas no espaço escolar:

“(...) uma lógica, estrutural, de produção de competências para satisfazer as necessidades de desenvolvimento econômico; e uma lógica, societal, de utilização do campo por atores sociais desejosos de salvaguardarem ou de fazerem frutificar o seu valor social. É neste contexto que se colocam e se tratam os problemas de orientação e que o diploma se torna numa condição necessária, mas não suficiente, de inserção social”.
(Hadji 1994, p. 181)

Fernández Enguita (1989) esclarece que, embora exista uma associação do ensino às notas, na realidade estas são apenas *“(...) credenciais simbólicas cujo valor último reside fora da educação, não dentro dela; isto é, trata-se de motivações extrínsecas”* (Fernández Enguita, 1989, p.194). Isso deve-se ao fato de a aprendizagem não possuir um interesse intrínseco, levando as pessoas a realizá-la em troca de algo, uma nota, que possivelmente possa conduzir o indivíduo a uma melhor posição social.

A nota torna-se legitimadora da posição que o aluno ocupa na classe, na escola, e que possivelmente no futuro refletirá a sua colocação na sociedade. As notas acabam por gerar competição e delas os alunos se servem para propagar o seu valor. Os alunos passam a ser categorizados em função das notas e associam as mesmas à sua imagem e auto-estima. Mas o valor da nota é relativo, como explica Fernández Enguita na passagem abaixo:

“Este critério é facilmente transferido por professores e alunos ao interior da escola, o que significa às notas. Obter a menção de “apto”, “aprovado” ou “suficiente” em uma matéria serve para livrar-se dela, mas não assegura por si mesmo nada no futuro. Se todos obtêm, então só ganha quem a obtêm a menção de “notável”, “excelente”, etc. Ao contrário, a mais baixa das notas acima do umbral de aprovação adquire um grande valor se os que a obtêm são poucos. Pode-se afirmar, por conseguinte, que o valor da nota atribuída a cada aluno conserva uma relação inversa com o valor da atribuída aos demais. Dito de outra forma, o êxito de outro é meu fracasso, e seu fracasso meu êxito.” (Fernández Enguita 1989, p. 197)

Geralmente essa competição tende a agravar-se no final do mês ou bimestre letivo dependendo de como o professor trata esse aspecto, podendo ser considerado por alguns como estímulo, enquanto que outros professores não se empenham em propagar esse tipo de relacionamento entre os alunos.

No entanto, há diversas maneiras de se obter uma nota que não pelos meios oficiais. Informalmente, quando um professor dirige um questionamento ao aluno, esperando obter uma resposta que irá comprovar se o aluno sabe ou não, não estará o professor a expor publicamente o aluno para comprovar suas suspeitas a respeito da nota que deveria aplicar ao aluno? Vale ressaltar que essa prática revelada por meio das notas incentiva a individualidade e a competição, muitas vezes, reforçada pela própria escola.

“Socializar hoje sistematicamente as crianças no individualismo, na competição e na falta de solidariedade é preparar o terreno para que amanhã se lhes torne difícil erigir outro gênero de relações entre eles e, em particular, para que

não sejam capazes de agir de forma solidária frente a seus empregadores.” (Fernández Enguita 1989, p. 199)

A avaliação que ocorre na sala de aula tem as seguintes funções, segundo Sobierajski (1992, p. 78): classificar, controlar e motivar os alunos. Por meio das notas atribuídas às provas os alunos são classificados; este torna-se “(...) o *objetivo principal: obter uma boa nota para alcançar uma boa classificação*”.

Concomitantemente, a avaliação é utilizada para controlar o aluno. A nota obtida pelo aluno é resultante do domínio do conteúdo e do comportamento apresentado na sala de aula e o aluno tem consciência de que para obter sucesso necessita comportar-se adequadamente, sendo esse adequado estabelecido em função de um modelo de aluno determinado pela escola e pela sociedade.

Como a autora esclarece, essa mesma nota que tem as funções já explicitadas, também se torna fonte de motivação para o aluno, uma vez que este último já não encontra tal motivação no trabalho realizado.

Em razão disso, o valor do conhecimento é reduzido à obtenção da nota, a qual passa a ter um valor de troca, ou seja, troca-se o conhecimento aprendido por uma nota, já que esse conhecimento não serve de motivação para a aprendizagem do aluno. Fernández Enguita (1989) já nos alertava sobre a nota constituir-se em um valor de troca.

Para Sobierajski (1992), as funções apresentadas interagem e estão presentes no cotidiano da sala de aula. A autora alerta para o fato de que essa dinâmica se concentra nas mãos dos professores, pois a nota, pela avaliação, lhe confere tal poder, advertindo ser importante esclarecer essas relações de poder no interior da sala de aula e na escola.

Com relação à prática de aplicação de notas a aspectos relacionados ao comportamento do aluno é importante que a discussão ultrapasse a questão da atribuição ou não de notas ao comportamento, e considere as implicações dessas notas: por que estão sendo aplicadas? e com que finalidade? E, se tal prática despercebidamente vem sendo utilizada apenas para disciplinar os alunos, ou obter deles comportamentos desejados, não caberia perguntar-nos a quem ou a que

serve esse tipo ou modelo de formação? Quem anseia pela domesticação desses alunos?

Novamente, retorno à análise sobre a relação educação/trabalho, realizada por Fernández Enguita (1989), em seu estudo histórico, mostrando que a escola se desenvolveu de acordo com as necessidades colocadas pelo capital, e as relações foram estabelecidas em função da sociedade capitalista que emergia. Também alerta-nos o autor para a constituição das sociedades capitalistas que divergiam quanto à sua formação especialmente em países periféricos, possuindo, portanto, características peculiares.

Trilhar esse caminho leva-nos à reflexão de que não é possível compreender um determinado fenômeno apenas dentro dos muros que o cercam, é preciso ir além na tentativa de desvendar o real movimento desse fenômeno. Para Sobierajski (1992), conhecer, compreender os limites da avaliação e analisá-la dentro de um contexto macro e social possibilita mudanças na forma de utilizá-la.

“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 macro social. Adquirir esta consciência pode ser um bom ponto de partida.”
(Sobierajski 1992, p.157)

Vários estudos corroboram no sentido de que a avaliação tem sido centrada na sua função somativa (classificatória). A função classificatória parece ser a mais valorizada, dentre as funções da avaliação, tornando a nota mais relevante do que a produção do conhecimento.

Se considerarmos que grande parte dos estudos realizados constata a função quase exclusivamente classificatória da avaliação dos alunos, pode-se compreender a importância atribuída às notas e aos instrumentos de avaliação. Como afirma Hadji (1994), com referência às funções da avaliação, o seu uso social vem a ser o de verificação da aprendizagem para certificar-se da apreensão ou não desta aprendizagem, valendo-se da avaliação do tipo somativa, justamente para

classificar, situar e informar a situação de determinado aluno em relação à aprendizagem.

Caberia neste contexto um questionamento por parte daqueles que utilizam a avaliação, se constituída desta maneira, atendendo à função já citada: a quem esta avaliação está servindo? Que intenção subjaz neste tipo de avaliação? Esta avaliação estaria respondendo a que objetivos? Ou estaria ela respondendo aos anseios do próprio avaliador e do avaliado?

Estas questões são postas no sentido de alertar sobre a função e utilização da avaliação escolar em nossa sociedade. Compreender o sentido da avaliação implica uma perspectiva da qual, muitas vezes, os professores não se dão conta, agindo automaticamente sem refletir sobre o ato que estão executando, fruto de um processo histórico que envolve o professor, retirando-lhe a possibilidade de compreensão de sua realidade social, política e econômica.

A avaliação presente na cotidianidade das salas de aula, formal ou informalmente e as provas, que constituem a base da "(...) *suposta cientificidade do empreendimento de se educar, selecionar e certificar os alunos*" (Fernández Enguita 1989, p. 203), reafirmam e preparam os alunos para conviverem amistosamente com as relações de trabalho criadas.

Por intermédio da escola, aprende-se a conviver com a avaliação e até a desejá-la, uma vez que se prepara o sujeito para ser constantemente medido, classificado, rotulado, consentindo em ser objeto da avaliação. Dessa maneira, passa-se a compreender que tudo e todos devem ser avaliados perpassando essa experiência para a vida extra-escolar do sujeito.

Essa avaliação passa a extrapolar a dimensão cognitiva, abrangendo também os comportamentos, como ocorre nas relações escolares e sociais. Para Fernández Enguita, a avaliação informal ocorre constantemente nas salas de aula e incorpora-se na nota final do aluno.

Se a avaliação for utilizada para cumprir as funções de classificação, não há dúvida de que se tornará um poderoso e opressivo instrumento de controle. Nesse sentido, observa-se a marca da organização econômica da sociedade nas formas

de avaliação. Há uma tendência em manter um nível de exigência (expressa pelas notas) na média, que oscila segundo o número de aprovados e reprovados. Assim, quando os aprovados são muitos, eleva-se o nível, e se houver muitos alunos reprovados, abaixa-se o nível.

Dessa forma, tanto a instituição como seus agentes sentem-se mais tranquilos e não se dão conta de que estão empregando o mesmo critério que as empresas utilizam para fixar as normas de produtividade no trabalho. Nessa mesma lógica, o tempo passa a ser mais importante que o resultado. A aprendizagem ocorrida em tempo inadequado é desconsiderada, pois está fora das normas ou padrões estabelecidos pela sociedade e reproduzidas nas escolas.

Funcionando sobre uma falsa igualdade de oportunidades a escola isenta-se da responsabilidade pelo fracasso escolar. As oportunidades são distribuídas igualmente para todos os alunos, portanto cabe a cada um deles mediante seu esforço pessoal atingir os méritos esperados. Fernández Enguita denomina o fato de ideologia meritocrática e a esclarece da seguinte maneira:

“Na realidade, 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.”
(Fernández Enguita 1989, p. 192)

Para Pinto (1994, p. 11), a avaliação legitima os “*veredictos escolares*”, pois “(...) os aspectos formais da avaliação, em si, não são os mais decisivos pois, antes desta avaliação formal ocorrer, a própria realidade social e escolar já ‘selecionou’ ou ‘avaliou’ os indivíduos”. Desse modo, segundo a autora, a avaliação, os critérios da avaliação legitimam os “*bens simbólicos*” (conhecimentos, linguagem, valores) características do grupo social dominante.

Essa autora esclarece em seu estudo que a avaliação formal e a avaliação informal interagem no processo avaliativo, estabelecendo a seguinte diferenciação:

“(...) a avaliação formal se constitui por todos os trabalhos realizados em sala de aula que foram passados pelo professor, incluindo provas, tarefas de casa, exercícios orais e escritos, que são regulamentados e fazem parte do programa e planejamento da escola. Toda a produção do aluno, trabalhada durante o ano escolar, e que foi baseada nas tarefas e atividades desenvolvidas de sua série são avaliadas e recebem uma nota ou conceito do professor; (...) a avaliação informal se constitui entre a fase em que o professor corrige os trabalhos e a conversão para a nota ou conceito correspondentes, (...) nas decisões sobre o desempenho do aluno é que podem existir manipulação conscientes ou inconscientes, visíveis e invisíveis, que fazem parte do processo de ensino. Esta avaliação informal é constituída ao longo da vivência escolar e pode ser influenciada por diversos fatores como: pressão dos pais, pressão dos professores, das séries seguintes, disciplina, etc..., (...) também indica que pode existir algo implícito no desenvolvimento das práticas pedagógicas (ritual pedagógico).” (Pinto, 1992, p. 15. Os grifos são meus)

Com base nesse parâmetro, a autora procura compreender como acontece na realidade cotidiana da sala de aula a avaliação informal e como ela interage com a avaliação formal. Novamente, observou-se que eram considerados pelos professores o conhecimento trabalhado com os alunos em aula e o comportamento como aspectos relevantes a serem avaliados. O comportamento torna-se um aspecto permanente nas avaliações informais, e o desempenho do aluno, em termos de aproveitamento de conteúdos, passa a ser avaliado formalmente.

Segundo essa autora, a informalidade, por meio dos pré-julgamentos e rótulos, marcaram a vida escolar de alguns alunos, especialmente os reprovados. A avaliação percorria toda a escola e afetava não somente esses alunos, pois a classe e a professora sofriam os estigmas dessa avaliação, como esclarece a passagem abaixo:

“Toda essa informalidade presente no processo de avaliação não foi apenas captada pela força de seus rótulos, mas também pelos canais hierárquicos da escola, conforme acreditamos também ter acontecido com Don e Cri. A própria diretora pressionava o trabalho de B, assinalando que sua classe era a mais fraca e bagunceira, da escola, havia os

comentários da inspetora (...) dos colegas de trabalho (...). Julgamos terem exercido, todos esses fatores, papel significativo na avaliação efetivada por B.” (Pinto 1994, p. 110-1)

Dessa forma, verifica-se a ação da informalidade na avaliação formal e percebe-se que a ação da primeira ultrapassa a dimensão da sala de aula, fazendo parte da “*dinâmica da organização da escola*”. O que se pode inferir sobre a prática de avaliação da professora estudada foi que a informalidade, embora despercebidamente, era parte e um “*(...) fator marcante na construção da formalidade constituída*”. (Pinto, 1994, p. 126)

“(...) a prática da avaliação aparentava ser formal, pois possuía uma série de instrumentos que comprovam a objetividade e formalidade de seu processo (...) torna-se difícil alguém perceber que, juntamente com essas avaliações formais que ocorreram, a prática da professora e sua interação com seus alunos era pautada por uma série de pressupostos constituídos por via informal e não perceptíveis aos outros (e até ela mesma)”. (Pinto 1994, p.125)

As relações existentes nas escolas organizadas em níveis hierárquicos, camuflam mecanismos de controle e dominação vividas no cotidiano por meio de regulamentações, normas e regras instituídas, que, por sua vez, dificultam a permanência dos alunos, ou simplesmente eliminam alunos que não se adaptam às exigências dessa escola, do sistema de ensino e da sociedade na qual esta escola está inserida. Nesse sentido, a autora aponta:

“(...) como a prática de avaliação camufla as contradições da prática pedagógica do professor, justamente (simultaneamente), possibilitando que os modelos de alunos (da professora) se tornem verdadeiros guias de suas ações, selecionando os alunos que respondem às suas expectativas e favorecendo o fracasso daqueles que teimam em agir conforme seu “habitus cultural” recusando-se a adequar às determinações do sistema. Nessa dinâmica onde vai se delineando a seleção dos alunos (...) é que notamos a parceria da escola com o sistema capitalista de organização da

sociedade, em que se adequaram ao que é exigido para o mercado de trabalho: obediência e dedicação. E aos que ainda não se renderam ao sistema, resta-lhes a chance de, no ano seguinte, resignarem-se ao que lhes impõe a escola e serem aprovados para cursar a série seguinte ou ser eliminados do sistema após repetidas retenções”. (Pinto 1994, p. 133-4)

Dentre os caminhos a percorrer, apontados pela autora, estão a decisão sobre a prática avaliativa realizada, a recuperação da função formativa da avaliação, a articulação da avaliação a um projeto pedagógico de ensino, podendo estes tornarem-se espaços de luta na tentativa de garantir aos alunos o seu direito de permanecerem na escola e terem acesso a um ensino de qualidade.

Para Hadji (1994), a avaliação tem sua importância na medida em que possibilita ao avaliador distanciar-se de uma dada situação para compreendê-la melhor, dirigindo-se a uma ação mais eficaz e orientada. Valendo-se dessa atitude, o autor coloca quatro armadilhas a serem superadas para que ocorra um resultado a contento:

“(...) a armadilha do objetivismo que, ao pôr o acento exclusivamente no produto, esquece que a avaliação é uma leitura orientada, cujo propósito não é pura e simples captação instrumental de um objeto, mensurável, segundo algumas dimensões objetivas. Esse propósito, mesmo na avaliação estimativa, é o de produção de juízo sobre esse objeto, em referências a normas e critérios que o transcendem;
a armadilha do autoritarismo, que leva o avaliador a abusar do poder e a impor funções características da avaliação em função de manutenção da ordem, que se torna predominante;
a armadilha do tecnicismo, que leva a pensar que as dificuldades da avaliação serão resolvidas pela concretização de soluções puramente técnicas, que basta adquirir competências instrumentais para que se torne um bom avaliador;
a armadilha da embriaguez interpretativa, que espreita todo aquele que acredita na possibilidade de saber de tudo sobre tudo, e que se julga sempre qualificado para dizer o sentido de uma situação”. (Hadji 1994, p. 182. Os grifos são meus)

Com relação ao exposto por Hadji, há uma insistência no questionamento a respeito de "a que" ou "a quem" serve o ato de avaliar que está sendo realizado, revelando que esse ato de avaliar não é neutro, embora muitos, ingenuamente, tendam a considerá-lo dessa maneira.

Realizar um trabalho que possibilite o desenvolvimento dos envolvidos no processo, ter clareza do destino da avaliação, ou, por que se está avaliando, ou, em função de quem se avalia, pode não garantir o sucesso da execução do trabalho, mas talvez consiga esclarecer e amenizar questões como a desigualdade de oportunidades ou a discriminação social que sabemos perpassarem as instituições escolares.

Na perspectiva de ampliar o olhar sobre a avaliação, busquei, nos autores citados, novos enfoques e encaminhamentos para desvelar o fenômeno estudado. Ao debruçar-me sobre esses estudos, a relevância de aspectos como: função e finalidade da avaliação tomaram uma maior dimensão, ainda não percebida quanto ao seu significado no processo avaliativo, como também as relações estabelecidas na escola e na sociedade, que acredito proporcionarem uma reflexão mais profunda sobre a realidade estudada.

A leitura desses estudos instigaram-me a investigar, ainda mais, o fenômeno avaliativo na realidade escolar, para conhecer as práticas avaliativas que permeiam o cotidiano escolar. A avaliação está presente em toda a vida escolar do aluno, além de marcar as práticas pedagógicas e a organização das relações escolares. Enquanto parte do processo de ensino/aprendizagem, a avaliação torna-se relevante quando apreendida no contexto do cotidiano escolar. Compreender o movimento desta realidade implica procurar alternativas de trabalho para que a avaliação assuma um papel diferenciado na produção das relações escolares e sociais.

2. A BUSCA DE UM MELHOR CAMINHO

2.1. - O caminho percorrido até a escola pesquisada...

Na tentativa de estabelecer um contato prévio com o objeto de estudo, facilitando a imersão no cotidiano da escola, no ano de 1995, no segundo semestre, entrei em contato com uma escola estadual no município de Campinas. Fui bem recebida pela direção da escola e, depois de realizados os procedimentos burocráticos, iniciei em agosto os primeiros contatos com a escola e os professores.

Durante um mês estive presente na escola, mas, não diretamente nas salas de aula, porque nesse período estava ocorrendo a reposição de aulas em razão da greve realizada no semestre anterior e a diretora havia solicitado que durante esse período não ocorressem observações. Aguardei, portanto, o início oficial do semestre.

Realizei, então, um estudo das características da escola, dos alunos, da região à qual a escola pertencia. Iniciado o segundo semestre, a diretora disse-me que poderia realizar as observações na sala de aula. Já nesse momento surgiam alguns boatos sobre uma possível reestruturação realizada pelo governo estadual. Ninguém, ao certo, nem mesmo o pessoal da direção, sabia dar alguma informação a respeito de tal reestruturação.

Como a diretora não se propôs a nenhuma apresentação formal, estabeleci contato com as professoras das 4^{as} séries, que, informalmente eu já conhecia. Nessa escola, havia um projeto segundo o qual as professoras de 3^a e 4^a séries dividiam-se entre as disciplinas: Matemática/Ciências e Português/Estudos Sociais, na tentativa de amenizar a passagem da 4^a para a 5^a série do 1^o grau. Uma das

professoras indisporam-se com a minha presença, acarretando uma série de constrangimentos. A diretora interveio e o problema ficou aparentemente resolvido.

Com relação à 5ª série, eu e a diretora concordamos que seria melhor uma apresentação formal, para evitar outros problemas. Em uma reunião de Conselho de Classe, fui apresentada ao grupo de professores, aos quais informei, em parte, as minhas pretensões com relação ao estudo que desenvolveria. Todos consentiram. Nesse mesmo dia, a diretora me confirmou que a Reforma Pedagógica ocorreria para o início do próximo ano (1996) e que, possivelmente, haveria a ruptura entre as escolas, no sentido de separar os alunos das séries iniciais do 1º grau, dos alunos concluintes do 1º grau e, ainda, de um terceiro grupo - os alunos de 2º grau.

Já em meados de outubro preocupava-me em resolver como realizar a pesquisa em uma escola que não sofresse a referida mudança, e assim resguardar, de certa forma, o meu objeto de estudo. Somente em novembro é que oficialmente, se ouviram os primeiros pronunciamentos a respeito do que realmente aconteceria, embora soubéssemos que a re-matrícula já estava ocorrendo em algumas escolas. Resolvi então procurar uma escola da rede municipal, a qual não teria sido atingida, até então, pela reforma.

Nessa época, eu mantinha contato semanal com a escola estadual. Ficou estabelecido que esta escola atenderia apenas as primeiras séries iniciais. Conversei com a direção da escola, informando que, nessas condições, ficaria inviável a realização do meu trabalho. Nessa época, eu já havia feito contato com uma escola municipal, e, depois de encaminhados os procedimentos burocráticos, fui comunicada de que só haveria uma resposta ao final desse ano letivo (1995). Aguardei até o término do período e, ao fazer contato com a escola novamente, disseram-me que só seria possível uma confirmação no início do ano letivo de 1996, quando os professores confirmassem a escolha das classes.

No início do ano letivo de 1996, retornei à escola municipal. A direção afirmou que não haveria problemas e que eu deveria apresentar-me à professora. O sistema de trabalho era semelhante ao da escola estadual; as professoras dividiam-se em blocos de acordo com as disciplinas. Após uma exaustiva e decepcionante conversa com uma das professoras, pressenti que não haveria possibilidade de permanecer

nessa escola, pois a professora só aceitaria a pesquisa se esta refletisse algum tipo de intervenção nas aulas. Ao relatar à direção o ocorrido, esta se manifestou contrária à intervenção. Nessas condições, e já com o início do período letivo nas escolas municipais, desesperadamente procurei outras escolas.

No total, foram 4 escolas, além das já citadas e em nenhuma consegui acesso para realizar a pesquisa. Interrogava-me constantemente em como proceder para conquistar uma escola, além de procurar pessoas que pudessem me auxiliar no sentido de resolver o problema.

Retornei à primeira escola municipal descrita para recolher os documentos que nela havia deixado, e a diretora, percebendo a dificuldade, propôs que eu fosse até uma outra escola municipal que se localizava distante do centro urbano da cidade de Campinas.

Mesmo assim, aceitei, e a diretora, muito solícita, telefonou para a escola e conversou com a outra diretora, a qual me atendeu no dia seguinte. Nessa escola realizei a pesquisa. Tanto os professores da 5ª série, como também, a professora da 4ª série aceitaram a minha presença nas aulas, e, desde então compareci semanalmente na escola.

Retratar as dificuldades parece-me importante, especialmente, para caracterizar a relação professor/pesquisador, relação esta que nos possibilita perceber conflitos de diversas ordens, mas sem a qual fica impossível estabelecer qualquer discussão mais profunda sobre a escola e a educação, enquanto objetos de análise para a superação das dificuldades emergentes da própria realidade.

Por meio dessa imersão na realidade há possibilidade de apreender como se manifestam as relações escolares, de captar a manifestação do fenômeno como ele se desenrola concretamente no dia-a-dia, sem o que fica vazia qualquer análise que se proceda sobre a escola. É no cotidiano que se desvendam tais relações, permitindo, tanto para pesquisadores como para os professores, uma reflexão mais profunda sobre a realidade vivida.

No entanto, os conflitos que surgem quando da entrada do pesquisador no espaço de trabalho do professor, levam a considerar que é fundamental

compreender a realidade escolar, visando possíveis reflexões/superações da realidade vivida e não apenas a denúncia de problemas existentes. Isso exige seriedade do pesquisador no trato da pesquisa e a compreensão dos professores sobre esse trabalho, que, por sua vez, não garante necessariamente retorno imediato para a prática do professor ou para a escola, mas que, pela divulgação do que foi apreendido suscita a discussão/reflexão das questões apontadas e emergentes da realidade pesquisada, em diferentes níveis e contextos.

2.2. - Conhecendo os sujeitos da pesquisa...

A escola pesquisada está localizada na periferia de Campinas. Dessa maneira essa escola está sujeita às condições vivenciadas e produzidas nesse contexto social. A escola funciona em 3 turnos, sendo o primeiro das 7 às 11 horas (3^{as} e 4^{as} séries), o segundo das 11 às 15 horas (1^{as} e 2^{as} séries), e o terceiro das 15 às 19 horas (5^{as} a 8^{as} séries) e, como se não fosse suficiente, das 19 às 22:30 horas, funciona o curso supletivo.

Os recursos físicos da escola estavam precários, as salas de aulas, cadeiras, carteiras, vidros, portas, encontravam-se desgastadas e destruídas; havia precaução com a segurança na escola e diversos mecanismos eram utilizados: vigias, alarmes, cadeados.

Os alunos frequentavam a escola calçados e vestidos com simplicidade. Na 5^a série, as meninas e meninos procuravam estar sempre bem vestidos, com roupas da moda. No plano diretor encontrava-se descrita a clientela escolar da seguinte maneira: "A clientela em sua maioria é de nível sócio econômico baixo, instalada junto a uma favela (...) Em quase sua totalidade, os alunos são muito carentes, apresentando problemas de subnutrição, higiene precária, moradias sem o mínimo de condições, além de outras tantas privações que acarretam graves prejuízos quanto às condições de aprendizagem, apresentando muitas dificuldades na escola.

Algumas crianças acham-se expostas à violência familiar, ocasionando até problemas neurológicos, em alguns casos, envolvidos com tóxicos e furtos."

Na 5ª série, matriculados, constavam 40 alunos, mas 3 deles não iniciaram as aulas e outros dois desistiram já no início das aulas. No total, cursando a 5ª série estavam 35 alunos, 15 meninos e 20 meninas e a idade dos alunos variava entre 11 e 17 anos. (Gráfico 1)

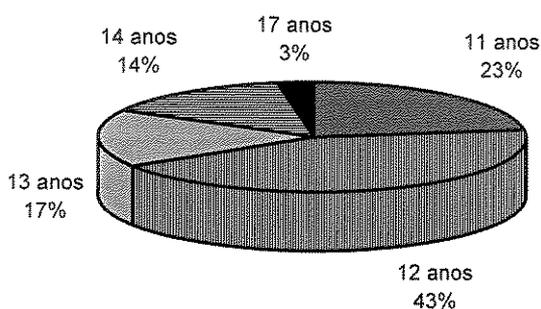


Gráfico 1
Distribuição etária dos alunos da 5ª série.

Com relação às experiências com reprovação, 16 alunos da 5ª série já passaram por essa situação, e desses, 9 alunos reprovaram apenas uma vez; 4 alunos reprovaram duas vezes; e 3 alunos reprovaram três vezes; nesses dois últimos casos ocorreu a reprovação em séries diferentes e, apenas em dois casos ocorreram reprovações na mesma série. (Gráfico 2)

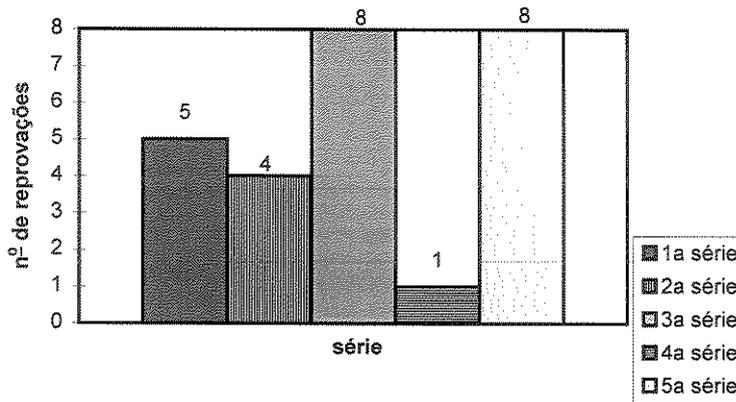


Gráfico 2
Reprovação dos alunos da 5^a série por série escolar.

Há também 10 alunos os quais vivenciaram casos que considereei como de desistência, seja por motivos pessoais (ingresso atrasado na escola, ou, resolveu parar de estudar, sem mais explicações) ou institucionais (falta de vagas nas escolas).

Na 4^a série matriculados constavam 39 alunos. No total, cursando a 4^a série estavam 39 alunos, 20 meninos e 19 meninas e, a idade dos alunos variava entre 10 e 14 anos. (Gráfico 3)

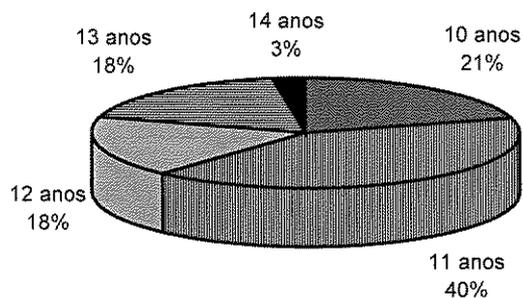


Gráfico 3
Distribuição etária dos alunos da 4^a série.

Com relação às experiências com reprovação, 22 alunos da 4ª série já passaram por essa situação, e desses alunos, 12 reprovaram uma vez, 6 reprovaram duas vezes, e 4 reprovaram três vezes; nos dois últimos casos, em séries alternadas ou não. Repetentes mais de uma vez na mesma série constavam 4 casos. (Gráfico 4)

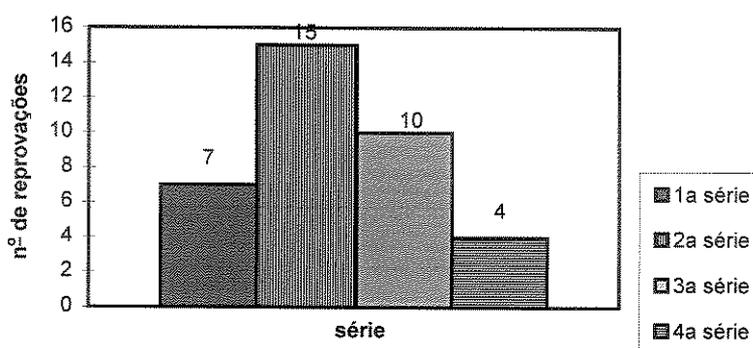


Gráfico 4
Reprovação dos alunos da 4ª série por série escolar.

Há 4 casos de desistência, também justificados como os anteriores, os quais pararam de estudar ou entraram atrasados na escola (sem explicações), mas não foi citado nenhum caso de não ingresso por falta de vagas nas escolas.

Com relação **aos professores**, estes não se encontravam freqüentemente na escola, a não ser os que lecionavam no mesmo período. As séries iniciais contavam com um rodízio menor de professores a cada ano, enquanto da 5ª a 8ª séries a rotatividade dos professores era bem maior, dificultando qualquer tentativa de elaboração de projetos. Há professores efetivos e professores contratados. A professora da 4ª série é efetiva e lecionava há 15 anos nessa escola, enquanto na 5ª série os professores são, na sua maioria, contratados temporariamente. Boa parte dos professores considera essa escola uma **escola de passagem**.

No plano diretor é descrito da seguinte maneira o quadro docente da escola: "A equipe docente é experiente e dedicada, mas isso não garante a diminuição da

evasão e repetência que apresentam alto índice (principalmente porque os alunos param de estudar para trabalhar) e é um dos aspectos negativos mais enfocados".

Na 4ª série lecionavam três professoras: a professora das disciplinas comuns, a professora de Educação Artística e a de Educação Física. Nessa série concentrei a observação nas aulas da professora das disciplinas comuns. Na 5ª série eram sete professores lecionando no mesmo período as disciplinas de Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Inglês, Educação Artística, e, no período inverso, aulas de Educação Física, nesse período não foi estabelecido nenhum contato, pois coincidia com o período da observação na 4ª série.

2.3. - As opções que se foram delineando no contato com a realidade pesquisada...

Para compreender melhor o objeto de estudo, levando em consideração o contexto no qual ele se desenvolve, proporcionando uma multiplicidade de aspectos inerentes ao problema em questão, optei por realizar uma pesquisa qualitativa. Na área de educação, vem se difundindo a tendência em se pesquisarem os fenômenos educativos no seu próprio contexto.

Rockwell e Ezpeleta (1989) já apontam para a idéia de que a construção social da escola está relacionada (embora imersa num momento histórico amplo) à versão local e particular. A trama real da educação só pode ser captada, segundo as autoras, se forem considerados suas particularidades, regionalidades e respeitadas as relações existentes em cada localidade, importantes para que novas alternativas pedagógicas e políticas se construam.

Os estudos microssociais, segundo Penin (1989) podem ser uma fonte rica de explicações para equacionar os problemas enfrentados pela escola. Esses estudos possibilitam entender as relações inerentes ao fenômeno estudado. A autora adverte:

“Acreditamos, entretanto, que a natureza das ações e dos processos escolares não é alcançada apenas pela identificação da existência destes, mas na sua articulação com eventos presentes no nível social e histórico, com os quais a análise macrosocial se preocupa. Apenas o conhecimento crítico de um e outro nível pode levar adiante o conhecimento da realidade.” (Penin, 1989, p.13)

Nessa perspectiva, aproximei-me da escola e pela vivência/imersão no cotidiano da instituição procurei entender a visão dos alunos de duas séries diferentes sobre avaliação.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 21) aproximar-se da escola com a idéia de vida cotidiana significa *“(...) a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola”*.

O trabalho de campo ocorreu durante um período correspondente ao ano letivo escolar (1996) para, dessa forma, ter maior clareza de como acontecia o processo avaliativo ao longo do ano. A pesquisa contou basicamente com duas fontes de informações: a entrevista e a observação direta, pois estas constituíram-se auxiliares para explicitação da temática estudada.

Uma vez permitida pela direção da escola a realização da pesquisa, a vice-diretora indicou as classes, uma de 4^a série e outra de 5^a série, como eu havia solicitado. As classes indicadas eram consideradas as melhores das respectivas turmas, mas, posteriormente, a 5^a série foi perdendo tal prioridade dado ao comportamento que eles apresentavam durante as aulas, gerando descontentamento por parte dos professores. Em razão da minha ansiedade em iniciar a coleta de dados, e também a argumentação da diretora de que os professores dessas classes certamente me receberiam em suas aulas, aceitei a indicação sem objeções. As observações foram realizadas nessas séries, tentando identificar na realidade vivida as possíveis relações do objeto estudado: a avaliação.

A observação, segundo Ludke (1986) pode tornar-se uma maneira rica de se compreender e verificar a ocorrência do fenômeno estudado, além de possibilitar ao pesquisador recorrer aos seus conhecimentos e experiências pessoais.

Segundo Ezpeleta & Rockwell (1989), por meio da observação é possível selecionar do contexto analisado o que há de significativo em relação à elaboração teórica que se está realizando, construindo, dessa forma, um objeto que dê conta da organização desse contexto.

As observações ocorreram um dia por semana em cada série, durante o período completo das aulas na escola, distribuídos durante as semanas, de modo que os professores que lecionavam nessas séries desconhecêssem os dias de observação. Vale ressaltar que cada hora observada corresponde a 1 hora/aula, e que em cada dia de visita registrei 4 horas/aula na 4ª série e 5 horas/aula na 5ª série.

As observações na 4ª série iniciaram em 28 de fevereiro de 1996, inicialmente às quartas-feiras, em virtude da solicitação da professora. Posteriormente, conquistei a professora no sentido de frequentar as aulas qualquer dia da semana. No total, foram 22 visitas e 88 horas/aulas de observação. (Quadro 2)

DIAS DA SEMANA	DIAS DE VISITA	TOTAL
Segunda	2	8
Terça	6	24
Quarta	7	28
Quinta	4	16
Sexta	3	12
TOTAL FINAL	22	88

Quadro 2 - Carga horária de observação da 4ª série.

Na 5ª série, as observações se iniciaram em 14 de março, porque a direção se ofereceu para realizar a minha apresentação aos professores da 5ª série, e esta foi se prolongando em razão da falta de disponibilidade da direção em estabelecer o contato. A aceitação da minha presença nas aulas por parte de alguns professores

foi feita com um certo receio. Foram 30 visitas para observação durante o ano letivo no total de 120 hora/aulas ². (Quadro 3)

DIAS DE SEMANA	DIAS DE VISITAS	TOTAL
Segunda	8	34
Terça	4	15
Quarta	9	33
Quinta	4	19
Sexta	5	19
TOTAL FINAL	30	120

Quadro 3 - Carga horária de observação da 5^a série.

Um fato que prejudicou a carga horária no 1^o semestre foi uma opção minha em estabelecer uma equivalência entre as horas observadas na 4^a e 5^a séries, porque os professores da 5^a série faltavam com mais frequência do que a professora da 4^a série. Achei inicialmente que deveria manter a mesma carga horária. Posteriormente, descartei essa opção por considerar que este poderia ser um dado significativo no decorrer da pesquisa, uma vez que esta era uma característica de cada série. Essa segunda decisão ocorreu com uma certa demora, o que acarretou numa relativa equivalência de visitas/horas entre as séries no 1^o semestre.

No segundo semestre tal fato não ocorreu, houve uma concentração maior de observações na 5^a série, em razão do fato da multiplicidade de professores e práticas pedagógicas e avaliativas, na tentativa de obter dados fidedignos, e uma maior compreensão sobre esses aspectos, no cotidiano escolar.

Tanto na 4^a como na 5^a série, o número de observações apresentadas são referentes às aulas. Houve outros momentos em que estive presente na escola,

² . Deveriam ter sido registradas 150 h/aulas, mas dadas as faltas dos professores nos dias escolhidos de observação, houve uma média de 4h/aulas diárias de observação.

reuniões de conselho de classe, recuperação e atividades como casa aberta, gincana.

A carga horária explicitada também sofreu influências de fatores externos à escola, como ocorreu no primeiro semestre: ameaça de invasão de movimentos sem-terra/sem-teto na escola, reuniões ocorridas na Delegacia de Ensino, ou outras atividades que a professora foi solicitada sem constar no calendário escolar, que às vezes coincidiam com o dia das observações.

Considerando que a avaliação compreende dois momentos: o formal (constituído por provas, trabalhos, etc.) e o informal (presente na prática pedagógica do professor e nas suas relações com o aluno), procurei atentar para professor e aluno enquanto constituintes do mesmo processo avaliativo, tendo, embora, como objeto central do estudo a perspectiva do aluno sobre a avaliação.

Também utilizei como instrumento de coleta de dados as entrevistas, auxiliadas pela técnica de depoimentos pessoais utilizando o gravador (Queiroz, 1983). A utilização da técnica de depoimentos pessoais adotada justifica-se na medida em que, desta forma, podem-se recolher informações abrindo novos caminhos de investigação.

Inicialmente todos os alunos participaram da entrevista garantindo uma multiplicidade de informações, priorizando a voz/a fala do aluno nesse processo.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e ocorreram no mesmo período da aula, ou em intervalos escolares, ou ainda em aulas vagas (quando há falta de professores). A escolha pela realização das entrevistas no período de aula foi sugerido pelos professores envolvidos; essa escolha, de certa maneira, veio ao encontro das minhas preocupações pois, dificilmente conseguiria entrevistar todos os alunos fora do período de aula, porque as entrevistas dependeriam do acesso e mobilidade dentro da instituição escolar pesquisada, além da aceitação e disposição dos alunos em retornarem em outro período à escola, envolvendo também a aceitação por parte dos pais. Nesse sentido, devo agradecer a solicitude dos professores ao dispensarem os alunos durante as aulas.

Foram realizadas duas séries de entrevistas ³, uma ao final do 1º semestre e outra ao final do ano letivo. Na primeira, foram entrevistados, individualmente 74 alunos. Cinco destas entrevistas foram desconsideradas em razão das poucas informações obtidas. Dos 69 alunos, 35 frequentavam a 4ª série e 33 alunos a 5ª série do 1º grau. Apenas uma aluna da 5ª série não foi entrevistada, porque faltando 3 semanas para terminar as aulas, ela saiu de férias; tornando impossível qualquer tentativa.

No segundo momento de entrevistas, foram realizadas 60 encontros no total, 10 alunos não quiseram participar das entrevistas e 4 não frequentavam mais as aulas. Do total de alunos entrevistados, 27 alunos frequentavam a 5ª série e 33 alunos a 4ª série. (Quadro 4)

	alunos matriculados	alunos frequentando	entrevistas desconsideradas	alunos não entrevistados	TOTAL
4ª série 1º semestre	39	39	4	0	35
5ª série 1º semestre	40	35	2	0	33
4ª série 2º semestre	39	38	0	5	33
5ª série 2º semestre	40	32	0	5	27

Quadro 4 - Número de alunos entrevistados.

Os alunos foram indagados, procurando sempre contemplar a discussão em torno de questões que permeavam a problemática estudada e os objetivos da pesquisa.

³. Os roteiros de perguntas utilizados para as entrevistas seguem anexos.

A adaptação à linguagem do aluno, o modo de perguntar foi sendo construído durante o processo de entrevistas; mesmo realizando um pré-teste, não se abordou toda a complexidade de entrevistar alunos, crianças e adolescentes.

O pré-teste foi construído durante o curso FE 100 - Seminários de pesquisa I, ministrado pela Prof. Corinta M. G. Geraldi, quando buscamos trabalhar a metodologia da pesquisa, a construção, a descrição e a análise de dados, sendo uma das fontes de dados as entrevistas. Graças à proposta de atrelamento ao tema de pesquisa, elaborei um roteiro de perguntas de acordo com os estudos que realizamos durante as aulas e, depois apresentado/discutido no grupo de trabalho. Após esse trabalho, fui a campo em busca de informações e de colocar em prática os estudos realizados.

Realizei cinco entrevistas com alunos de 4^a e 5^a séries de uma escola estadual de Campinas. Depois de relatar as informações ao grupo de trabalho, elaboramos análises provisórias sobre o material empírico, que suscitaram novas indagações acerca do processo empreendido gerando reformulações no roteiro e, especialmente fornecendo indícios para novos procedimentos junto aos informantes, na condução das entrevistas.

Mesmo tendo realizado o pré-teste, inúmeras dificuldades aconteceram no decorrer do processo de entrevistas, algumas relacionadas à condução das entrevistas, nas quais direcionei as respostas dos alunos, mesmo tentando vigiar-me para que tal não ocorresse. Em alguns momentos é perceptível a ocorrência desse fato e, portanto, a informação foi descartada.

O local da entrevista na própria escola, ora na biblioteca, ora no refeitório, ora na sala dos professores até conseguir uma sala desocupada, também complicou, em especial para os alunos de 4^a série, pois o processo de entrevista iniciou-se com esses alunos. É possível observar em determinados momentos a falta de concentração do aluno com relação às perguntas, particularmente quando as entrevistas foram realizadas na biblioteca, pois, a partir de uma determinada hora, os outros alunos da escola também utilizavam esse espaço.

A procura por um espaço menos tumultuado só se resolveu quando eu estava praticamente passando da metade dos alunos a serem entrevistados na 4^a

série e iniciando as entrevistas na 5ª série. Todas as salas estavam ocupadas com aulas, os professores utilizavam o pátio para aula de Educação Física, restando-me as opções já citadas. Foi nesse período que a diretora estabeleceu algumas mudanças na escola, designando uma sala para o vídeo/televisão, que provisoriamente foi onde eu terminei mais tranquilamente as entrevistas (ocorria o fato de funcionários entrarem para pegar material de limpeza que também estava nessa sala).

A disposição quer do entrevistado, quer do entrevistador também influenciou no resultado das entrevistas. Às vezes era perceptível a falta de vontade do aluno em responder e por mais que eu tentasse motivá-lo, isso não acontecia. Algumas entrevistas fluíram, enquanto outras ficavam entredadas. Não ocorreu de o aluno se recusar a ser entrevistado no primeiro momento da entrevista, pois todos eles queriam participar inicialmente. Na segunda entrevista, alguns alunos não quiseram participar dos trabalhos e, depois de muito dialogarmos, respeitei a decisão do aluno. No processo de entrevista, ao considerarmos o envolvimento de diversas pessoas, há ocorrência de problemas e dificuldades que vão sendo resolvidas dentro das possibilidades e limites dos envolvidos no processo.

As entrevistas ocorreram em um clima às vezes amistoso, outras vezes diplomático. O fato de as entrevistas serem realizadas na escola, durante as aulas, e de os professores saberem quem estava sendo entrevistado e em que momento, pode ter gerado um desconforto para os alunos, justificando o caráter diplomático a que me referi.

A utilização do gravador, ao contrário do que deveria acontecer, atraía os alunos que se achavam importantes ao gravarem sua voz. Alguns alunos pediam para ouvir a fita com sua gravação e, achavam engraçado o jeito como falavam ou, talvez, a oportunidade de estar ouvindo uma gravação da própria voz.

No segundo momento de entrevistas, o clima não era de muito entusiasmo. Havia uma certa preocupação dos alunos em relação ao fechamento do ano letivo. Os alunos demonstravam-se apreensivos com as notas e provas, porque o calendário escolar havia mudado em razão das reformas que iriam ocorrer no

prédio, acarretando uma aceleração no processo de conclusão do ano letivo, o que gerou em alguns casos a recusa na participação da entrevista.

Terminado o processo de entrevistas, com a transcrição das fitas dos dois momentos do trabalho e, com os dados das observações durante as aulas, as dificuldades aumentaram no sentido de descrevê-los em relação à organização dos dados e a fidedignidade com relação às informações obtidas. Tentando desvendar o processo de avaliação, optei por agrupar questões que abordassem um mesmo tema, da maneira seguinte:

- *O significado da avaliação para os alunos:* foram questionados sobre como fariam para saber se os alunos aprenderam; o que era avaliação; se eles avaliariam; por que e para que avaliariam;
- *Os procedimentos de avaliação:* os tipos de avaliação utilizados (provas, trabalhos, caderno, lição de casa, comportamento, descrevendo e emitindo opiniões a respeito desses procedimentos);
- *As dificuldades emergentes do processo avaliativo:* foram apontados pelos alunos as dificuldades que eles apresentam, e também como são tratadas essas dificuldades pelos professores;
- *o posicionamento dos alunos diante de sua aprovação ou reprovação:* comentários em torno do resultado final da sua aprendizagem, suas suspeitas e expectativas sobre a aprovação/reprovação e sobre quem responde pelo resultado final da aprendizagem do aluno ⁴.

Muitas outras questões foram feitas no sentido de provocar maior discussão sobre o assunto, e alguns alunos da 5^a série chegaram a estabelecer relações entre aprendizagem/prova, ou aprendizagem/nota. Embora tenham sido poucos, também gostaria de mencionar a relação estabelecida por eles posteriormente.

⁴ . Em algumas perguntas da entrevista optei por colocar o aluno no papel do professor, na tentativa de obter mais informações. No entanto, para alguns alunos essa técnica não obteve sucesso, e a discussão acabou ocorrendo por meio do relato das suas experiências, descrevendo como os professores tratavam tais questões.

Com relação à questão: Você avaliaria se fosse professor?, após a resposta do aluno, eu complementava a pergunta com outra: Como você avaliaria? e na hora de descrever os dados, considerei essa questão relacionada aos procedimentos de avaliação (embora a primeira estivesse relacionada ao significado da avaliação), pois com base nessa questão os alunos descreviam como fariam para atribuir nota à prova, ao comportamento, aos trabalhos, e assim por diante.

As perguntas realizadas na 4ª e 5ª séries (embora tentando seguir o roteiro), não são correspondentes porque, dependendo do encaminhamento das entrevistas com os alunos, foram abordados determinados assuntos na 4ª série e na 5ª série não, ou vice-versa.

Esse fato é pertinente, particularmente se consideramos que na escola há o desconhecimento do verdadeiro objeto de pesquisa. Alunos/professores/direção não sabem que o objeto de pesquisa é a avaliação, por causa da dificuldade de aceitação por parte dos professores de pesquisas relacionadas a essa temática. Dessa forma, optei por omitir a problemática em questão, ficando para o conhecimento deles que eu estaria investigando a passagem da 4ª para a 5ª série do 1º grau. Então, ocorreu de o aluno se empolgar com um assunto que não envolvia a problemática e, às vezes, até utilizar esse espaço para contar/desabafar problemas pessoais, vivenciados fora do ambiente escolar. Todo esse "ir e vir" acabou acarretando os problemas já mencionados, que considero parte da pesquisa.

A partir de então, separei em dois blocos a descrição dos dados obtidos: em um constaram as informações obtidas junto aos alunos da 4ª série e, em outro, as informações obtidas junto aos alunos da 5ª série. Adiante passaremos a relatá-las.

Na descrição do conteúdo das entrevistas, utilizei as falas recorrentes dos alunos e também as particulares, no sentido de explicitar ao máximo as informações obtidas. Com as indagações que me conduziram à pesquisa, e outras que emergiram do confronto com a realidade vivenciada na escola, a problemática de estudo foi se delineando, e a ênfase na fala do outro, na voz do aluno no processo de aprendizagem, muitas vezes sufocada pela própria relação estabelecida na sociedade entre professor/aluno, foi ganhando amplitude na pesquisa.

Durante a coleta de dados, procurei ficar atenta às ocorrências e registrar o “*máximo possível*” de informação, tendo clareza de que não é possível registrar “*tudo*”, mas é importante “*(...) ampliar a margem de nossa visão, alongando os limites da seleção*”. (Rockwell & Ezpeleta, 1989, p. 15)

Ao descrever as informações, registrava também as minhas observações, inferências sobre os dados obtidos, que posteriormente auxiliaram-me no encaminhamento e identificação dos aspectos que necessitavam ser analisados mais profundamente.

Com os dados coletados por meio da observação, tentei construir um padrão do trabalho pedagógico realizado por cada professor em sala de aula.

Quanto às entrevistas, após serem lidas e relidas até a exaustão e impregnação dos dados coletados, foram sendo identificados e destacados os aspectos comuns, consensuais ou não das falas dos alunos, que apontaram alguns temas emergentes dos depoimentos analisados, evidenciando os possíveis eixos para a análise.

É importante destacar que a observação da prática pedagógica em sala de aula foi fundamental para que se confrontassem as falas dos alunos, atribuindo maior credibilidade às opiniões emitidas sobre a avaliação, confirmadas ou não pela realidade do cotidiano escolar.

É difícil caracterizar o momento da análise dos dados, pois esta análise perpassa toda a pesquisa. Concordo com Rockwell e Ezpeleta (1989, p.15) quando dizem que “*(...) observação e análise caminham inter-relacionadamente com a reflexão e o debate teórico*”. E essa parece ser uma das preocupações de pesquisas na abordagem qualitativa, pois, em razão da especificidade de cada investigação, torna-se difícil estabelecer um sistema de análise de dados.

Com esse quadro de informações procurei identificar os elementos mais significativos das situações de avaliação de aprendizagem explicitadas pelos alunos, estabelecendo relação com a prática pedagógica observada.

Ressalto ainda nesse processo de análise que o embasamento teórico obtido por meio da literatura existente sobre o assunto, como também os debates em torno

de temas gerais como educação e metodologia de pesquisa foram indispensáveis, pois me permitiram estabelecer relações entre este referencial e o material empírico, de maneira a interpretá-lo com mais consistência.

Valendo-me das informações obtidas, procurei formar um quadro de análise que ajudasse a compreender o problema investigado, ampliando-o com a discussão sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

A análise dos dados coletados foi realizada por intermédio da leitura e releitura dos mesmos, procurando detectar os temas que aparecem com maior frequência, examinando-os à luz dos textos teóricos.

SEGUNDA PARTE: DISCUTINDO OS DADOS LEVANTADOS

3. A AVALIAÇÃO NA VOZ DOS ALUNOS

3.1. - Significado da avaliação.

Quando questionados sobre o significado da avaliação, muitos alunos, tanto da 4ª como da 5ª série, mostraram desconhecer o significado do termo, outros associaram a prática avaliativa aos procedimentos/instrumentos de avaliação: prova, nota, correção de caderno, como também a relacionaram a valores e atitudes que os alunos deveriam demonstrar: fazer silêncio, prestar atenção, não promover desordem, e outros, ainda, a relacionaram ao rendimento que o aluno apresenta: bom/ruim, fraco/forte. Esta compreensão da avaliação demonstra a limitação da prática avaliativa do ponto de vista dos alunos.

- Você avaliaria os alunos?

ANL. - (silêncio)

- Você sabe o que é avaliar?

Sei.

- Então você avaliaria?

silêncio. (4ª série)

- Você avaliaria os alunos?

VL. - Como assim?

- Como você faria para saber se o aluno está indo bem ou mal?

Eu dava bastante prova, se o aluno fosse passar de ano eu dava bastante prova para ele passar de ano, se ele não entender eu explicava outra vez, explicava para todo mundo. Eu dava provas diferentes para eles, isso com a autoridade da diretora.

- Por que a prova tem que ser igual para todo mundo?

Porque a prova diferente não tem jeito, senão tem que dar prova diferente, mas tem que ser outro dia, no mesmo dia tem que ser igual para os alunos tirarem as mesmas notas porque senão ela não sabe se os alunos estão indo bem em relação aos alunos dos outros anos. (4ª série)

- Você avaliaria seus alunos?

DA. - Como assim?

- Avaliava?

Passar de ano? Depende, aquele que tá bom eu passava, aquele que está mais ou menos eu deixava de reforço, pegava no pé dele para estudar porque as mães têm que trabalhar, elas fazem, mas tem que trabalhar, então a gente que cuida da gente mesmo, como a professora fala a gente tem que estudar se não eu acho que aquele que estivesse ruim mesmo eu repetia para o bem deles mesmos, né? se eles tivessem bom eu passava. (4ª série)

- Você avaliaria seus alunos?

S. - Não.

- Por que não?

Num sei.

- Não sabe o que é avaliar?(silêncio)... Como você ia saber se o aluno está indo bem ou não?

Aí quando eles tiver fazendo a lição, eu dou uma olhada pra eles, se eles tiver conversando eu mando eles parar e prestar atenção nas aulas, se quiser passar de ano tem que prestar muita atenção e estudar bastante. (4ª série)

- Você avaliaria os alunos?

LF. - Avaliaria?! Como assim, gostar muito deles? (5ª série)

- Você avaliaria os alunos?

LUO. - Depende dos alunos, porque se for um aluno que não faz bagunça, tem nota boa, entrega as coisas certinho eu daria nota boa, e esses que não fazem nada, eu daria uma nota mais ou menos, acho. (5ª série)

- Você avaliaria os alunos?

RI. - Para ver se eles estão melhor, melhorando, né?

- É?

Ficava de olho neles, né? quando eu estava explicando e falando, o que tivesse bagunçando muito até eu dava uma chance para eles prestarem atenção mas depois eu já fazia alguma coisa. (5ª série)

Os alunos da 5ª série reforçam a idéia da avaliação atrelada aos procedimentos ou instrumentos de avaliação utilizados pelos professores. A dificuldade de apresentar uma outra concepção de avaliação é expressa com simplicidade por um aluno. Embora esse aluno apresente um esforço no sentido de emitir uma diferenciação, no final percebe-se a recorrência da compreensão da avaliação a um instrumento avaliativo, demonstrando como a avaliação é entendida na prática diária da escola.

- O que é avaliação?

N. - Como prova, um teste para o aluno?

- O que é avaliação?

S. - Sempre que passa prova coloca o nome de avaliação no lugar de prova... não sei... para mim avaliação é igual a prova... é uma prova.

- Pra você o que é a avaliação?

SI. - Avaliação, tem avaliação mensal e a avaliação bimestral, assim a avaliação mensal é uma prova que eles dão e não tiram média dessa prova, aí na segunda prova, aí pode ter coisas, vai ter coisas dos dois meses que, da outra prova pode cair nessa também, então, né, dessa prova que vai tirar a avaliação bimestral, que vale a média final do bimestre.

- O que é avaliação?

F. - Não é...igual a prova..

- Por que você disse diferente de prova?

Eu ia fazer um resumo do que eu dei para ver se eles sabem fazer, não que nem prova, assim... uma avaliação.

- Então, qual a diferença de avaliação e prova?

A prova é para nota, eles que dizem, né? avaliação... já é um ponto a mais, na prova você pode tirar E, B, na avaliação pela pergunta você pode levar 3, 2 pontos a mais.

Outros alunos da 5^a série apontaram a avaliação associada ao desempenho obtido pelos alunos, ou ainda, compreendiam a avaliação estreitamente ligada à avaliação do comportamento:

- O que é avaliação mesmo?

AN. - Eu entendo que as pessoas passam a lição para ver se a gente estudou, para ver se o que ela tá dando está tendo desempenho, se tem aluno que tá melhor, pior.

- O que é avaliação?

V. - Sei lá, não sei não,... avaliação, quando eles avaliam como é o aluno, os professores quando vê que os alunos tá fazendo bagunça, se ele não tá bom ele dá nota de comportamento.

- O que é avaliação?

LU.- Para mim é uma lição que eles passam para ver se a gente está entendendo o que eles estão falando, para ver se eles estão falando, bagunçando durante as aulas.

- O que é avaliação?

N. - Como se fosse prova, porque é mesma coisa de prova, a gente tem que ficar quieto.

A ênfase na apresentação de um comportamento desejado, idealizado durante a prova, é muito citado pelos alunos em diversos momentos da entrevista, revelando o controle que esse mecanismo pode exercer sobre o aluno, na moldagem de um comportamento instituído, às vezes, desconhecido pelos professores e alunos, mas claro para o tipo de sociedade que se lhes impõe, o que é feito de forma homogeneizante.

Outra indicação feita por um aluno da 5^a série apresenta a influência da burocratização na escola, expressa através da formalidade da prova/nota, desvelando a importância da avaliação dentro do aparato escolar, privilegiando esse tipo de relação (burocrática) entre comunidade (pais)/escola (professores e alunos)/conhecimento.

- O que é avaliação?

TI. - Tipo um documento do aluno, que está na escola, porque uma vez a minha mãe veio ver porque a professora não deu a prova que eu fiz e ela disse que aquele era um documento, se eu repetisse, porque como o professor prova que o aluno repetiu?

Cury (1989) já alertava, por meio de uma crítica feita à burocracia pedagógica, esse tipo de relação. Segundo o autor, “(...) a burocracia pedagógica quer assegurar que cada um cumpra o seu dever e, para tanto, impõem-se regras coercitivas que expressariam o interesse geral.” (Cury, 1985, p. 119). Mediante a burocracia, o sistema faz que os indivíduos aceitem, conformem e incorporem as normas como algo natural, tornando-as algo inerente e indispensável para o processo ensino/aprendizagem.

Os alunos de 4ª série citaram a prova/teste como o meio mais conhecido de averiguar se o aluno está ou não aprendendo, enquanto os alunos da 5ª série remeteram aos procedimentos/instrumentos de avaliação: caderno, nota, além da associação ao comportamento apresentado.

- Como você sabe se o aluno foi bem ou não?

W. - Eu dou uma prova, se eles tirarem nota fraca é porque foram mal, se tiraram uma nota forte é porque foram bem. (4ª série)

- Como você faria para saber se os seus alunos aprenderam?

EN. - Chamava um de cada vez e fazia uma prova, sem caderno nenhum, chamava eles assim quando tivesse vaga e eles só traziam lápis e borracha para responder.

- E depois o que você faria?

Corrigiria, assim... depois colocava nota certa, porque quando você corrige assim, você tem logo que colocar a nota adequada para a prova dele. (4ª série)

- Como você faria para saber se o aluno está ou não aprendendo?

VS. - (silêncio) fazendo as provas, olhando as provas que ele faz. (4ª série)

- Se você fosse professora, como você faria pra saber se os alunos estão aprendendo ou não?

S. Ah, dava lição para eles, ensinava, aí via se estava bom, tinha que ver a nota deles, no 1o bimestre, aí vão vê se dava pra passar eles, senão eu repetia eles.

- Por que você repetia eles?

Por causa que se a prova tivesse muito ruim, se não tivesse prestando atenção, só conversa no meio da aula, daí eu repetia. (4ª série)

- Como você faria para saber se os alunos aprenderam?

AN. - Eu olhava o caderno de cada um, se eu não visse que o caderno está em dia, eu abaixava a nota, eu ia dar nota no caderno, dependendo o caderno...(5ª série)

- Como os professores sabem se os alunos estão aprendendo?

RO. - Pelas notas que o aluno vai tirando. (5ª série)

- Como um professor faz para saber se o aluno está aprendendo?

RI. -Pelo comportamento, porque aluno que bagunça não presta atenção, aluno que não bagunça presta. (5ª série)

- Como o professor sabe se o aluno está aprendendo ou não?

RE. - Ah... quando o aluno está prestando atenção, quando o professor faz uma pergunta. (5ª série)

- Como um professor sabe que o aluno não está aprendendo?

N. - Acho que quando faz a lição com muito erro é porque não aprendeu ou não prestou atenção. (5ª série)

Os alunos da 5ª série apresentam uma relação entre comportamento/atenção; o aluno que faz bagunça, não se comporta, e, portanto, não presta atenção, conseqüentemente não aprende. Essa é uma fala recorrente dos professores da escola, particularmente considerando que a responsabilidade pela aprendizagem recai sobre o aluno. E, ainda, quando o aluno relaciona erro/atenção, levando em conta os erros, ou mesmo se o aluno pergunta ou solicita esclarecimentos ao professor, parece implícito o fato de que isso ocorre em razão da falta de atenção apresentada por esse aluno, reforçando a idéia de que somente ele seja responsável pela sua não-aprendizagem.

O erro como um indicativo de que algo não vai bem na aprendizagem foi mencionado apenas por alguns alunos da 5ª série, e esses alunos encaminham uma solução ao problema: o retorno à explicação e o atendimento individual, o que possivelmente reflete uma prática alternativa ou, pelos menos, preocupada com a aprendizagem do aluno, no sentido de recuperar possíveis dificuldades que os alunos apresentem, tendo em vista superá-las.

- Como os professores sabem se o aluno está aprendendo?

LUO. - Pelos erros, eles passam o dever e se o aluno erra sempre e porque eles não sabem fazer.

- Quando você sabe se o aluno está aprendendo?

RN.- Se fizer muita coisa errada eu sei que ele não está aprendendo.

- O que acontece então?

Eu explico de novo para ele.

- Como você faria para saber se o aluno está aprendendo?

APO. - Eu ia explicar separado porque tem aluno que não sabe daí o professor manda ir na lousa o que ele faz, pega o caderno de outro e faz, então não adianta, tem que explicar separado, que nem no reforço.

Os alunos da 4^a e 5^a séries demonstram, por suas falas a importância de se avaliar, especialmente para verificar o rendimento dos alunos em razão da sua classificação em aprovado/reprovado. Essa ênfase é perceptível na fala dos alunos ao referirem a sua classificação, tendo em vista passar de série, conseguir emprego ou legitimação pública (pais) de sua capacidade.

- Por que você avaliaria desse jeito?

DA. - É porque acho que assim aqueles alunos bons mesmo merece, merece uma boa nota, um estudo bom, tudo mesmo, aquele aluno ruim mesmo tem que estudar bastante para ser alguém na vida, como eu quero ser médica, vai demorar muito ainda, assim...(4^a série)

- Por que você avaliaria seus alunos? Por que você daria prova?

AN. - Por que eu dava prova?... Eu ia fazer desse jeito porque não sei qual outro jeito de fazer. (4^a série)

- Por que é importante avaliar o aluno?

RE. - Porque assim a gente e os pais ficam sabendo se ele tá aprendendo ou não tá. (4^a série)

- Por que você avaliaria os alunos?

ED. - Para ver se eles estavam bom nas notas e no comportamento para passar ele de ano. (5^a série)

- Por que você avaliaria?

FA. - Para eles terem um futuro, eles vão passar de ano sem saber nada, eu fazia um teste com eles. (5^a série)

- Por que você avaliaria?

R. - Porque tudo tem que ser avaliado na escola, se os professores não olhassem nota como ia saber se o aluno tá bom. (5^a série)

- Por que os professores avaliam, dão nota?

LU. - Para ver se os alunos estão aprendendo, se eles estão... aprendendo o que eles estão ensinando. (5^a série)

Os alunos da 4^a e 5^a séries parecem concordar que primeiramente se avalia para passar de ano, o que possivelmente se deve ao fato de as escolas estarem organizadas em função da classificação em aprovado/reprovado, sobrepondo a prática avaliativa à própria produção do conhecimento, tornando-se compreensível o valor dado à prova, à nota, à preocupação com o passar de ano, e assim por diante.

Ao encontro da afirmação acima, também podem ser entendida as falas pelas quais os alunos afirmam a necessidade de se avaliar para verificar a aprendizagem; nenhum deles aponta que esse “ver se o aluno está aprendendo (...) o que o

professor está ensinando”, seja no sentido de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Um aluno da 5^a série critica a falta de explicitação da forma como os professores avaliam os alunos, quando diz: “a gente pergunta eles não falam”, parece-me implícita a tentativa do professor em controlar esses dados para utilizá-los da forma que lhe convier.

- Por que eles avaliam?

V. - Não sei, a gente pergunta eles não falam, acho que para ver se a gente usa a matéria deles.

Perrenoud (1993, p. 160) ao demonstrar a avaliação a serviço do sistema, em suas indagações questiona essa atitude de manter os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem ignorantes em relação aos “segredos de fabricação” das notas.

Na avaliação há um jogo de poder, concentrado nas mãos dos professores, que parecem priorizar a manutenção do mesmo, o que talvez possa ser compreensível se considerarmos que dia-a-dia os professores vêm sendo sucateados com relação à sua profissão, mas isso não justifica a permanência dessa relação em sala de aula.

A fala do aluno da 5^a série demonstra a existência de uma cultura da avaliação presente na escola/na sociedade em que vivemos.

Por que avaliaria os alunos?

G. - Se eu não avaliasse, eles mesmos iriam se avaliar, eles iam colocar a nota que quisessem, iam mostrar para os pais, os pais já estudaram e iam dizer que ele não foi bem, porque o professor tá avaliando mal.

Essa fala descreve como o aparato escolar se organiza, particularmente em razão de uma sociedade capitalista, ou seja, mesmo se o professor não avaliasse ou houvesse uma avaliação diferenciada, o controle, a repressão viria por parte da comunidade (aqui representada pelos pais), desqualificando o professor por não

apresentar o que culturalmente já está impregnado na sociedade, ou seja, que as pessoas devem ser avaliadas e quem não o faz..., é considerado incompetente.

Com base nos dados apresentados, fica comprometida a avaliação com relação aos aspectos citados, e vê-se a intensidade com que eles remetem a avaliação à prova, teste. A finalidade de se avaliar fica restrita ao âmbito da aprovação/reprovação, ou seja, verificar a aprendizagem para classificação do aluno, possivelmente fruto da construção de uma concepção de avaliação escolar calcada sobre os resultados da aprendizagem e, não relativa ao processo da aprendizagem.

“A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí a presença significativa dos elementos como prova, nota, conceito, reprovação, registro e etc. nas relações estabelecidas.”
(Hoffmann 1992, p. 15)

3.2. - Os procedimentos de avaliação.

Os procedimentos aqui citados são os que foram apresentados nas falas dos alunos. Esses procedimentos estão descritos de acordo com a intensidade com que foram apresentados pelos alunos. Mesmo tendo apenas uma citação, como é o caso da participação, eu os considerei pela possibilidade da ocorrência desses instrumento/procedimento da avaliação na sala de aula. (Quadro 5)

5 ^a série	4 ^a série
1. comportamento	1. prova
2. prova	2. nota
3. nota	3. comportamento
4. trabalhos	4. lição de casa
5. correção de caderno	5. lição na classe
6. lição de casa	6. correção de caderno
7. participação	7. responsabilidade
	8. trabalhos

Quadro 5 - Os procedimentos de avaliação indicados pelos alunos.

Pelas falas dos alunos observamos que, embora apareçam em ordem diferentes, a prova, a nota e o comportamento são os aspectos mais relevantes para os alunos. Os estudos de Sobierajski (1992), Freitas (1995), também apontam serem estas as formas mais evidentes da prática avaliativa na escola.

Observando como os alunos descrevem esses procedimentos, podemos tecer mais considerações acerca de como vem sendo utilizada a avaliação na escola.

PROVA

Os alunos da 5^a série descrevem da seguinte maneira esse procedimento de avaliação: marcam-se os dias das provas e indica-se o conteúdo que vai ser abordado na prova, que provavelmente é "uma mistura das matérias" que o professor deu no mês. Antes de iniciar a resolução da prova, os professores lêem as questões e fornecem as explicações possíveis, amenizando as dificuldades de interpretação por parte dos alunos e, também, em alguns casos, melhorando ou piorando o clima para a realização da prova.

- Como você faria as provas?

TI. - Ele mistura as matérias que ele já deu, ele dá um pouquinho de cada.

- E as provas?

APO. - Ela faz uma revisão de tudo o que ela deu, põe tudo, pergunta tudo na prova, você responde tudo, e ela vai vendo se tá certo ou errado, dependendo dos errados ela vai colocar nota ruim.

- Todos fazem assim?

Todos... só a professora de ciências que coloca quantos certos e quantos errados. Tem professor que deixa fazer prova em conjunto, com consulta, geralmente quando tá muito difícil para ajudar os alunos, eles podem fazer isso, a professora de matemática fez isso.

- Conte como é fazer prova?

SIL. - Ah!... fazer prova é... é assim tipo uma, é assim uma... eles dão em 1 mês, em cada 1 mês eles dão numa prova, então tudo que aquele professor deu em 1 mês cai naquela prova, então o aluno tem que estudar para sabe fazer aquela prova e pode tirar numa nota boa.

- Como você faria para dar uma prova?

M. - Primeiro ele explica a prova, depois ele entrega, se o aluno tiver dúvidas ele vai explicar na carteira.

- Todos professores fazem isso?

Quase todos.

- Você daria prova?

TE. - Na prova eu ia explicar melhor o que era para fazer, para o aluno, antes da prova, durante a prova se ele não entender nada eu explico.

- Por que você faria isso?

Porque eu queria que o aluno passasse de ano.

- Você aprovaria todos os alunos?

Depende se ele tivesse nota ruim e muitos negativos eu ia ter que reprovar ele...

- Como é fazer prova?

V. - Depende a prova é fácil e difícil tem professor que a gente pergunta elas falam que não vão falar outro olham e dá uma ajudinha, a professora de matemática lê a prova, explica, dá umas dicas, depois ela não fala mais nada, ela fala que na prova tem que fazer sozinho, acho que para testar a gente, para ver se a gente tá entendendo, tá prestando atenção no lugar de fazer bagunça.

Os alunos da 4^a série relatam que os professores apresentam as provas mimeografadas ou, então, reproduzem de algum livro na lousa e os alunos copiam e respondem em suas folhas. O nome e a data são lembrados por vários alunos, talvez pela insistência do professor em que os alunos não se esqueçam durante a prova. Quando os alunos se referem às folhinhas, é porque o professor logo após a explicação de um assunto/conteúdo, entrega folhas nas quais ele verifica se os alunos entenderam o que está sendo trabalhado, como uma prova mas, sem marcar um dia ou um conteúdo específico. Alguns alunos, como veremos, consideram como prova surpresa.

Como a prof. faz para dar provas?

CO. - Tem vez que ela passa no papel, tem vez que ela passa na lousa e nós copia e responde.

- Conte como você faria a prova.

I. - A gente passa no mimeógrafo, dava para eles fazer depois dava nota.

- Além da prova o que mais você daria para os alunos?

Teste, para ver se eles tá bom.

- Como você faria esse teste?

(silêncio)

- O que é um teste?

Dá... dá assim para eles para ver se tão bom.

- Como a professora faz para dar a prova?

RT. - Ela dá uma folhinha pra nós, daí a gente copia e... responde.

- Como você faria as provas?

H. - Eu fazia o rascunho, copiava, distribuía colocava o nome e a data e quem não soubesse... assim eles deixava e fazia a outra depois que ele pensava e voltava na outra que não fez responde.

Comumente os alunos da 5^a série, associam a prova com o comportamento apresentado durante a resolução da mesma. O silêncio, "ficar quieto" é o comportamento que deve ser apresentado na realização das provas, como enfatizam os alunos. Esse comportamento auxilia "o pensar" nas questões, e também é associado a não colar. A disciplina durante a prova não é garantia de controle sobre as respostas dos alunos, que, procuram mecanismos para burlar esse controle.

- Como é fazer prova?

N. - É uma coisa que você tem que ficar quieto e não pode levantar, porque senão o professor pensa que está colando, tira a prova e da zero.

- Como é fazer prova?

GI. - Eles mandam a gente ficar quieto, deixam estudar um pouquinho antes da prova, a gente faz a prova, ela coloca no meio da pasta, depois corrige.

- Como é fazer prova?

ED. - É ficar quieto, fazer silêncio, pensar, ficar quieto para entender o que está escrito, senão...

- Como é fazer prova?

EV. - É as questões que ele passa para nós e tem que responder sem olhar nada, só na prova, tem que saber o que ele passou na lição passada, tem que estudar bastante.

- Como é na hora da prova?

Tem que colocar o caderno embaixo da carteira, fazer sozinho, se olhar do lado ele tira prova

- Como você faria as provas?

RI. - Para os alunos que não bagunçam muito eu dava alguma coisa para fazer, para os bagunceiros eu dava a prova para fazer.

- Por quê?

Não prestou atenção nada, eu tinha que dar prova, ele tem que prestar atenção e melhorar.

- Como o professor dá a prova?

Ele explica as perguntas, quem não prestou atenção ele explica de novo, alunos bagunceiros eles não falam nada, você não prestou atenção agora faça sozinho.

- O professor ajuda na prova?

Ajuda, você levanta a mão, pergunta, chama ele e ele ajuda.

- E os que bagunçam?

Daí pode chamar que eles não vão.

- E na prova?

O professor manda separar para não copiar um do outro?

O uso das provas como controle da disciplina na sala de aula, sempre com uma presença ameaçadora, reforça a idéia de poder do professor sobre o aluno; é um alerta para a incoerência na relação comportamento/avaliação. Sobierajski (1992, p. 63), corrobora com essa visão apresentada pelos alunos quando afirma que *"(...) a prova nada mais era do que a própria avaliação, utilizada para obter do aluno os comportamentos desejados"*.

Ainda em relação aos mecanismos utilizados para romper o controle dos professores sobre os alunos, há uma certa divergência/resistência em relação ao uso da cola na prova, apresentado pelos alunos da 4^a série.

- Como você faria para dar uma prova para os alunos?

DM. - Ah... faria, marcava o dia, daí chegava o dia eu passava essa prova, mas de vez em quando.

- Como é fazer prova?

A professora dá um papel para você, tá fazendo prova ali, "direto e reto" quando ela me dá uma prova, ela tem que ficar esperta comigo, porque eu colo direto.

- Como você faz para colar?

Eu já, na hora do recreio, tipo assim: ela passa antes do recreio, na hora do recreio junta a molecada, a gente fala assim, vamos cola, tá tudo certo, uns faz assim nem cola direito, um dá o sinal para o outro, qual é a pergunta e vai lá fala, essa aqui, aquela e manda no papelinho, a Professora não vê, é difícil ela vê, joga no chão o outro pega faz que vai jogar no lixo, cola e passa para o outro.

- Por que você faz isso?

Sei lá... hum, falta de estudar... eu estudo de vez em quando porque eu fico, ah não sei, eu não pode ficar estudando. Ah... não sei... eu não gosto de ficar estudando nem a pau, tipo assim, eu falto hoje, amanhã ela passa uma prova, eu falto hoje, amanhã avisa tal aluno que vai ter prova, daí de raiva de mim vai lá e não avisa, amanhã, de modo que eu sento na graxa,

- Como é quando você faz prova?

EN. - É bom... a professora, ela dá um papel assim, daí tem as perguntas e a gente tem que responder,... eu arrumo um jeito de responder...Eu olho no caderno.

- E ela deixa?

Ela não vê.

- Como você faria no dia da prova?

MI. - Eu dava a prova e ninguém copiando do outro, fazendo sozinho.

- Por que fazer sozinho?

Porque se a gente for copiar do outro e do outro está errado a gente também acaba errando.

- E se do outro estiver certo?

Ah... se ele copiar daí também vai ficar certo... aí se ele copiar tem que dar a marca, porque não pode.

- Por que?

Ah... não sei... não pode porque se não copia e faz errado daí repete e quer bater no outro, porque estava certo.

- Conte como é na prova.

RE. - É assim se eu estou escrevendo alguém olha, quando não sabe fica perguntando para outro, a gente olha no do outro quando tá muito difícil, quando a gente não sabe a pergunta.

- O que vocês fazem?

A gente olha na do outro, tem gente que entrega sem fazer.

- Como é fazer prova?

RG. - É se a gente olha no livro, no caderno, ela fica olhando a gente fazer, se a gente colou ela vê que a gente não tá bem, tirou nota boa e não sabe não adianta nada.

- Quando os alunos colam?

Quando a dona não tá percebendo, coloca no colo o caderno, debaixo da carteira e vê, eles colam porque acham que vão ter uma nota boa para colocar no boletim, eu não acho isso, porque no final do ano vai ter a prova final daí ele vai ter que fazer e não vai poder colar.

- Como são as provas finais?

Ah, aquela que vai no 4^o bimestre, no boletim, ela faz a gente vê, quem tira R+ assim, B é bem capaz de passar, agora se tirar abaixo de F...

- Não dá tempo de fazer as coisas?

Que dá, se você tem tudo na cabeça, dá tempo, mas eu fico contando, eu conto no dedo matemática, português é diferente porque a gente tem que lembrar as perguntas depois escreve.

Essa questão parece suscitar uma discussão séria entre os alunos: quem cola cria mecanismos/esquemas para colar: combinam no recreio como fazer, trocam informações através de papéis, olham no caderno, na prova do colega, copiam respostas em folhas feitas em casa, e possivelmente usam muitos outros meios, justificando-se pela falta de memória, ou falta de estudo, ou porque são difíceis as questões da prova. O aumento das técnicas para obter sucesso no ensino, não se constituiria um alerta de que algo não vai bem na aula/escola?

Em contrapartida, há alunos que consideram que medidas mais drásticas com relação à vigilância e ao controle dos alunos devem ser intensificadas na escola. Essa deve ser a relação entre professor/aluno/conhecimento?

- Como é fazer prova?

KL. - Difícil... mas tem que saber.

- Por quê?

Para tirar nota boa.

- Como vocês fazem a prova?

A gente tem que pensar, depois escrever, depois fazer.

Embora ao aluno não agrade a idéia da prova, ele demonstra uma certa impotência e conformismo diante da situação, nasce então para nós, a questão: que alunos estamos formando?

Tanto os alunos da 4ª série como os da 5ª série apresentam por meio de suas falas, diferentes formas de provas utilizadas pelos professores.

- Como você faria a prova?

RE. - Ah... tinha que olhar no caderno, no livro, ver uma mais difícil, uma mais fácil, porque tudo difícil... tem gente que é melhor numa coisa ou noutra. (5ª série)

- Como é fazer provas?

JC. - Eles marcam o dia, quem estudou, estudou, quem não estudou... depois eles entregam a prova quem foi bem, tudo bem e quem foi mal, fica com nota ruim na lista de chamada.

- E como você faria?

Dava prova, dava chamada oral, fazia um círculo na classe e ia chamando cada um para fazer a pergunta, daí eu ia vendo se estava bom ou não. (5ª série)

- Como você faria as provas?

K. - Uma provinha fácil, para eles aprender, por comportar, eu ia pegar eles de surpresa, daí eles viam que eu fazia e iam se comportar, porque assim com a prova surpresa, mesmo sendo fácil eles iam estudar.

- Além das provas surpresas?

la colocar de castigo. (5ª série)

- Como você faria para dar as provas?

RO. - Eu faria a prova para pegar de surpresa, igual a professora da minha colega, ela não estudou chegou na classe a professora falou: prova surpresa, daí tinha um monte de gente copiando dela, ela foi lá e copiou também. (4ª série)

- O que você faz na classe?

VL. - Eu brinco, assim depois que fiz a lição, leio jornal que a professora dá depois da lição, eu estudo, quando ela fala que no outro dia vai ter prova, eu estudo na classe mesmo.

- Como assim?

Eu estudo mesmo, ela fala que amanhã já vai ter prova de Geografia, eu já estudo, o livro de geografia para chegar em casa ter mais tempo para estudar, quando eu não tenho lição de casa, eu começo a estudar, meu pai também passa lição e me ajuda estudar.

- Como é a prova?

Ela geralmente dá folhinha, hoje mesmo ela deu até que foi fácil, podia consultar o livro, ontem ela deu provinha de Geografia, deu surpresa né, mas antes eu já tinha estudado, ela deu a prova surpresa, ela não avisou né, então ela deixa a gente estudar um pouco antes, porque estava no fim da aula daí ela deixou a gente fazer mais um pouquinho, daí a gente terminamos e ela deixou a gente ir embora.

- E hoje?

Hoje, né, foi prova em casa, não foi tipo prova, foi na folhinha também, mas também vale nota de bimestre. Ela dá a folhinha e você responde em casa e pode olhar nos livros, só que a maioria das perguntas não tem no livro, daí meu pai me ajuda a procurar porque ele tinha um livro do ano passado, então eu estudei, depois ele tirou o livro de mim, depois eu fiz a prova em casa. (4ª série)

- O que você faz na sala de aula?

DA. - Eu não faço bagunça, a professora já disse que eu não faço bagunça, às vezes ela dá prova, ela já deu várias folhinhas, já deu um pouco de prova... Na prova eu sei, mas às vezes dá um branco na cabeça as coisas que eu não sei, eu vou deixando, daí no final eu lembro e vou colocando na prova, ah... eu faço trabalho, tem vez que eu tiro E, B, às vezes eu já tirei várias notas ruim, eu não converso

muito assim não, porque tem a M, às vezes chama eu mas eu não ligo muito, porque a professora fala para gente fazer e não perder muito tempo, a professora já falou que não é para conversar na aula, se não... já viu ela briga com a gente.

- Como assim dá branco na prova?

Assim dá branco, né? a gente estuda em casa, assim como eu, quando chega aqui na prova, dá um branco na cabeça aí eu não consigo fazer mais eu esqueço as coisas, aí eu tenho que lembrar, então quando eu não vou lembrando eu vou passando e fazendo as questões, ele passa muitas questões na prova, aí depois que eu faço todos daí eu vou para aquelas que eu não fiz, daí eu lembro, não pode demorar muito, ela não gosta.

- Por que muitas questões?

Às vezes ela passa até a g ou i, passa bastante, como, por exemplo, de Geografia ela passou, tinha muitas respostas e daí enquanto a gente se arruma ela passou até o 12, daí demora, né? porque a gente não é rápida.

- Como vocês fizeram?

A gente faz em dupla mesmo, eu e ela, porque o livro mesmo de respostas era da Professora, daí ela pegou para não copiar e mandou eu sentar com ela. (4ª série)

Provas surpresas, com consulta, em dupla, em casa, na folhinha, prova formal, deixar o aluno estudar antes das provas, podem ser consideradas como tentativas de o professor amenizar a situação que a prova envolve. No entanto, essa prática não será um paliativo para não ir ao fundo da questão: repensar sobre a organização do ensino que leva, professores/alunos a criarem válvulas de escape (eficientes ou não)?

Os alunos da 5ª série associam as provas surpresas à punição e acentuam a chamada oral e a prova com consulta como práticas que vêm sendo constantemente utilizadas nas escolas.

Um aluno da 4ª série mostra que é possível estabelecer outra relação entre professor/aluno/conhecimento, muito embora esteja longe do desejado, pois seria necessário que grande parte dos alunos entrevistados tivessem uma fala semelhante e que discutir dúvidas com o professor fosse uma prática constante.

- Como é na hora da prova?

WS. - Fica silenciosa, não faz barulho. A professora explica depois não fala nada, daí às vezes a gente fica em dúvida, a gente pergunta para ela e ela fala.

- Como dúvida?

Dúvida, pergunta, pergunto o que tem no texto, daí ela explica o que é para fazer, o que a gente acha que tá em dúvida, ela explica.

Sobre a forma de **correção das provas**, tanto os alunos da 5ª como os alunos da 4ª série narram o mesmo procedimento. Após a realização das provas os

professores conferem as questões certas e erradas, atribuindo uma nota. E estas notas podem ou não representar a nota do bimestre, ir para o boletim, ou certificar se o aluno está bom ou não, dependendo do professor que avalia.

Depois os professores entregam as provas para que os alunos confirmem a nota que obtiveram. Alguns solicitam a assinatura dos pais, como uma forma de garantir a presença deles no processo de aprendizagem, ou mesmo para que eles legitimem a nota atribuída ao filho, evitando, assim, possíveis surpresas no final do bimestre ou ano letivo. Alguns professores recolhem as provas, guardando-as consigo, especialmente as que tiveram conceito inferior.

Na descrição desse procedimento, grande parte dos alunos percebem a intenção do professor em verificar/classificar e poucos mencionam a correção como fonte para a construção do conhecimento.

- Como você faria para corrigir as provas?

ED. - Ah... ih eu ia na minha casa, ia corrigir todas as provas, tem algumas que eu corrigiria dentro da classe, daí eu passava para eles ver, chamando pelo nome eles pegam a folhinha e vê a nota que eles tirou... daí eu pego e coloco no boletim deles. (4ª série)

- Como você faz para corrigir?

I. - Eu olhava se estava certo e daria certo, ...para saber se eles tão ruim ou bom. (4ª série)

- Como você faria para corrigir as provas?

RO. -(silêncio) eu levava para minha casa, chegando lá eu corrigia e via se estava certo ou errado, daí chegava na aula entregava para eles ver, depois eu escrevia tudo o que passei, escrevia na lousa e mandava ir por fileira na lousa. (4ª série)

- Como é que corrige a prova?

VS. - Ela coloca nota. (4ª série)

- Como faz para corrigir as provas?

WS. - A gente olha a prova se tiver tudo certo dá E, se tiver 1 ou 2 questões é R, 3 é R.

- Por que corrige as provas?

Para ver se tá bom se tá ruim. (4ª série)

- Como o professor faz para corrigir?

E. - Vê as questões e coloca certo ou errado, e eles falam que não é ele que dá nota, a gente que tira, porque tem gente que fica obrigado dona por que a senhora deu B e ela fala não sou eu que dou é você que tira.

- E daí, depois o que ela faz?

Ah! Bom, a professora de Matemática, ela recolhe todas as provas os outros professores eles só recolhem as provas quem tira média abaixo de F, só F e I, aí quem tira essas notas devolve.

- Por que eles fazem isso?

Ah! num sei, isso acho que é pra vê melhor a nota do aluno, comportamento. (5ª série)

- E o que acontece depois?

K. - Os professores corrigem, depois coloca na lousa e a gente copia no caderno e o professor explica as perguntas. (5ª série)

- Como o professor corrige?

V. - Ah, num sei.

- E o que acontece depois da prova?

Depois eles mandam passar a prova a limpo no caderno, ela já corrige, o que a gente já errou ela deixa feito para a gente fazer certo, para a gente estudar, e depois ele pode dar a mesma conta na prova, ela fez isso e muita gente errou de novo. (5ª série)

Depois da formalidade, o professor passa a correção da prova na lousa para os alunos copiarem, explicando as eventuais dúvidas que os alunos possam ter. Há professor que utiliza a mesma questão corrigida na próxima prova para estimular os alunos a corrigirem e observarem o erro cometido. Nesse sentido, essa prática pode significar uma preocupação com o erro do aluno, uma possibilidade de retomada das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Alguns alunos da 4ª série demonstraram uma certa hesitação, talvez por desconhecimento da forma como o professor corrige as provas; outros relatam que o professor faz a correção seguindo um livro ou uma folha de respostas. Nesse caso, a discussão reside na sensibilidade do professor em considerar as respostas aproximadas ao padrão estabelecido, seja pelo vocabulário ou pelo próprio conteúdo. Essa sensibilidade pode refletir no sucesso/insucesso do aluno na escola.

- Você sabe como ela corrige?

RT. - Não sei.

- Como que você ia fazer pra corrigir essas provas?

AN. - (silêncio) Corrigir? Daí... daí... daí eu num sei não

- Na prova você faria como?

Pegava um livro, conferia par ver se estava igual ao livro, depois copiava do livro na lousa para os alunos verem.

- Por que v, daria provas?

Para eles ficarem mais inteligentes da cabeça, passar de ano.

- Como você corrigiria?

CA. - Não sei não!

- E como o professor corrige?

Não sei..., talvez...Eu... assim... tem um tipo de folha que eu também faço aquela prova, mas eu sei tudo né, os professores sabe tudo, eu sabia tudo e tinha aquela prova perto de mim que eu já tinha feito daí eu ia olhando do aluno dava igual a minha, aí se estava errado colocava errado e se estava certo colocava certo e depois eu via tudo aquilo e dava nota.

Também se evidencia o uso de um livro com respostas, possivelmente um livro no qual o professor se apoia para a correção das provas. A fala de alguns alunos da 5ª série levam-me a questionar a utilização do livro didático na sala de aula.

1. - Como faz para corrigir as provas?

AD. - Eu pegava uma folha, se via do livro eu pegava e copiava do livro se eu via como estava, se visse que estava certo eu colocava certo e ia corrigindo todas até acabar, daí eu colocava a nota.

2. - Como você corrigiria?

RE. - Pegava um caderno, ou um livro porque o livro do professor está tudo certo.

Os alunos da 4ª e 5ª séries relataram que **as provas são realizadas porque** dessa forma sabe-se quem vai repetir ou ser aprovado. A finalidade da prova para eles é a nota para “passar para a outra série”, relacionando a aprovação ao sucesso futuro e, posteriormente, garantindo-lhes o ingresso no mercado de trabalho, no caso dentro dos padrões de possibilidades da realidade que eles vivenciam.

- Por que você daria provas?

AN. - Para ver se eles estão bom na matéria. (5ª série)

- Por que faz prova?

EV. - Para passar de ano, ir para a outra série porque na outra série a gente aprende mais coisa que não aprendeu. (5ª série)

- Por que fazer prova?

N. - Para ajudar mais na matéria, para passar de ano. (5ª série)

- Por que você daria prova?

KL. - Para aprender. (4ª série)

- Na prova eles aprendem?

Na prova, no caderno, estudando no livro. Você faz no caderno daí quando vai fazer a prova já sabe.

- Por que você daria prova para os alunos?

Para eles tirarem boa nota, assim o que tiver errado tem que corrigir, no outro dia se tiver bom eles tiram nota boa.

- Por que você daria nota nas provas?

Para eles passarem de ano... porque daí você fica estudioso, daí tem um serviço melhor. (4ª série)

- Por que você faz prova?

CO. - Acho que é para passar de ano, porque vai para a outra série. (4ª série)

- Por que você acha importante fazer prova?

DM. - Porque como eu falei... passar de ano... porque ir para frente fica mais esperto, mais feliz. (4ª série)

- Por que você daria prova para eles?

H. - Para eles decorarem bastante o que eu dei nas aulas passadas, para eles também fazer certo, para passar de ano

- Por que a prova é importante?

Porque ajuda o aluno passar de ano... para eles não ficar na mesma série, para eles passar para outras séries... para quando chegar no final a gente poder trabalhar, porque daí a gente não sabe preencher uma ficha, daí a gente vai aprender a preencher, na 7^a e 6^a, tem aula de comércio e ensina preencher a nota promissória, né... um monte de coisas assim aprende a preencher, os meninos vão para a guardinha. (4^a série)

- Por que o professor dá prova?

VL. - Para o aluno aprender a lição?

- Se o aluno estuda e vai bem ele precisa do professor?

Precisa, porque tem muitas mais provas, conforme ele vai passando de ano e cada vez mais coisas que ele aprende, daí assim gera uma profissão mais tarde. (4^a série)

- Por que você daria prova para os alunos?

E. - Porque a prova é importante na aula para aprender. (4^a série)

A maioria das falas dos alunos remete a prova à verificação da aprendizagem para comprovação do rendimento escolar, por meio da nota, classificando o aluno em reprovado/aprovado. As falas dos alunos da 4^a e 5^a séries desvelam, entre outras coisas, a constante intensificação da utilização das provas com a função de verificação/classificação da aprendizagem do aluno.

Um aluno da 5^a série aponta, estabelece uma crítica aos professores:

1. - Por que dar nota na prova?

RE. - Se tudo tá certo, dá E, só se o professor for malvado e quiser "ferrar" o aluno. Na 4^a série tinha aluno que falava que a professora era ruim, mas eu não sei, eu não estudei com ela, eu caí com a Márcia, ela era boa, não era muito brava.

- Mas, você acha que os professores avaliam diferentemente?

Eu acho que cada um faz de um jeito, porque um é mais manhoso, porque o aluno é bonito...

- Bonito?

É, ou porque eles gostam dos que fazem tudo certo, eles gostam mais do que faz certo, do que errado, que nem o RF quando ele faz uma pergunta para a professora de Português, ela nem responde.

- Por que o professor dá prova?

Tipo um teste para ver se o aluno tira nota boa, depois ele avalia o comportamento e a nota da prova do boletim, para o aluno passar para outra série.

- Por que faz prova?

(silêncio) Não faço a mínima idéia.

Ao dizer que há professores que querem "ferrar os alunos", prejudicando-os na nota, e que, ao avaliar o critério utilizado pelos professores é o de aluno ideal "eles gostam mais do que faz certo", os alunos revelam que, além da avaliação

formal - prova -, os professores utilizam-se de uma avaliação informal, ou seja, entre a avaliação formal e a final, perpassa uma avaliação informal, atrelada aos valores e ao modo de compreensão do sujeito em relação ao objeto avaliado. Pinto (1994) estabelece uma crítica ao tratar dos modelos de alunos:

“(...) a prática da avaliação camufla as contradições da prática pedagógica, justamente por ela se realizar informal e formalmente (simultaneamente), possibilitando que os modelos de alunos (da professora) se tornem verdadeiros guias de suas ações, selecionando os alunos que respondem a sua expectativa e favorecendo o fracasso daqueles que teimam em agir conforme seu “habitus cultural”, recusando-se adequar às determinações do sistema”. (Pinto 1994, p. 133-4)

A relação emocional que permeia a prova também é expressa pelos alunos nas entrevistas. Os alunos manifestam **como se sentem durante as provas**, relatando o clima de nervoso/medo/ansiedade, que perpassa todo o processo da prova, antes, durante, e depois com a expectativa sobre o resultado da prova.

- Como é fazer prova?

ED. - Eu fico fico... nervoso.

- Como você faz a prova?

Eu vou respondendo, quando eu não sei eu vou pulando, depois se eu lembrar eu volto na pergunta e respondo.

- E quando você não lembra?

Deixo em branco, daí a professora leva a prova e dá a nota.

- E eles não falam nada se deixar em branco?

Não, ele fala que quem deixar em branco vai perder nota mesmo.

- E quando vocês erram?

Vai abaixando mais a nota, eles escrevem na lousa e fala para você corrigir no caderno e fica sabendo a resposta certa. (5ª série)

- Como é na prova?

TIA. - Se eu estudei eu não fico nervoso, mas quando eu não estudei eu quero que ele de a prova rápido para ver a nota que tirei, e assim esquecer aquela matéria, porque se a gente tiver a prova só na última aula, é ruim, porque você tem que ficar com aquilo na cabeça, você não pode prestar muita atenção nas outras matérias, senão você esquece. (5ª série)

- Como é fazer prova?

SE. - Ai... meu Deus, dá um frio na barriga quando ele fala para entregar a prova, quando é fácil eu faço com calma e dá para responder todas, eu penso e já dou a resposta posta, quando é difícil sai bastante gente da classe e eu fico lá, pensando... porque não fica tudo gravado na cabeça, quando eu vejo que eu não consigo eu fico lá até lembrar. (5ª série)

- Como é fazer prova?

V. - Às vezes dá medo, dá um negócio, eu vou pensando, fazendo, tem vez que eu não consigo e deixo sem fazer, daí diminuiu a minha nota. (5ª série)

- E como é que é fazer prova? Como você se sente?

AN. - Ah... fico meio assustado, né... de tirar nota ruim

- E por que você fica assustado?

Fico assustado de... de medo de repeti. (4ª série)

- Como você se sente?

RI. - Ich!... me sinto nervoso,... porque tem coisas que é difícil a gente não sabe...muita coisa quando passa a pergunta, a gente não sabe, fica meio ruim de fazer. (4ª série)

- Como você se sente na prova?

DA. - Às vezes me dá até dor de barriga, dá vontade de ir no banheiro, porque eu sempre tive medo, medo de repetir de ano, eu já repeti um ano, né, eu fiquei chorando, eu nem contei pra minha mãe que eu tinha repetido, depois eu contei, na prova eu fico com medo de não saber a prova, não saber as questões que ela passa, fala é para vocês fazerem, daí a gente começa a fazer e daí ela fala que já tá acabando os minutos e a gente tá lá e daí a gente tem que ir rápido, senão não dá tempo... ela fala para mim que eu sou muito afobada, quer dizer assim que eu sou muito depressa, só que se eu fazer devagar, ela me tira a prova e eu não faço nada, quando eu sei eu ponho as coisa lá, quando eu não sei, daí... (4ª série)

- Como vocês fazem na prova se não sabem?

RG. - É que na prova a gente fica nervosa, na prova não dá tempo para fazer as coisas. (4ª série)

Como essas falas, há outras mais onde os alunos manifestam medo, ansiedade, angústia e nervoso durante o processo avaliativo. Menciono o processo, porque como já havia dito, esse não se limita apenas ao momento da prova. Para muitos alunos o medo começa antes da prova e tende a perdurar até o seu resultado final. Questiono que tipo de benefícios trará à aprendizagem do aluno? E, como proceder de outra maneira, se na sociedade somos constantemente avaliados?

E, quando o aluno assume a responsabilidade pela nota obtida nas provas, esvazia a discussão sobre outras possibilidades de relação entre aprendizagem/avaliação, já que o problema reside no aluno e, quando não no aluno, reside no professor, nunca se questionando a forma como esta organizado o trabalho pedagógico na escola.

- Como você se sente na prova?

EM. - Tem que ter muita concentração, porque senão a gente erra.

- Como você se sente na prova?

Ah... me sinto responsável... porque tem que dar valor a prova, senão a gente erra assim leva R ou F, tem que ter responsabilidade, porque se levar nas provas R ou F a gente repete de ano! (4ª série).

Para alguns alunos, o quadro tende a agravar-se causando o esquecimento, o “branco” durante a prova, acarretando prejuízos no rendimento escolar. Na tentativa de amenizar a angústia gerada pelo clima da prova, os alunos recorrem à cola, a olhar na prova do colega, entre outros.

Com relação à cola, podemos verificar nessas duas falas de alunos da 5ª série a diferença de valores empregados, demonstrando a contradição presente na escola, o que possivelmente acarrete diferenças na formação de um indivíduo, fruto de práticas pedagógicas e avaliativas também contraditórias.

- Como você se sente na prova?

RO. - É ruim, porque você pensa e não lembra de nada.

- E daí o que você faz?

Deixo em branco.

- Não dá uma olhada na do colega?

Eu não colo não, dona, para que, catar as perguntas dos colegas que conseguiram estudando, trabalhando, para a gente que não fez nada para consegui, não colo não, eu acho melhor fica com zero, tiro zero mas não colo de ninguém.

- Como é fazer prova?

Eu fico um pouco nervoso, se eu não estudar.

- E depois da prova?

Eu fico mais nervoso ainda para saber que nota eu tirei, porque se eu tirar nota ruim, eu vou me esforçar para tirar nota boa.

- Como você se sente na prova?

TI. - Se eu estudei, se eu sei que eu sei as coisas, é normal, se eu não sei começo a bagunçar, porque não estava sabendo de geografia.

- Você não estudou? Ele deu tempo antes da prova?

O caderno estava na mesa, ele mandou estudar, mas eu não estudei, acho que menos de F eu não tirei.

- O que você faz quando você não sabe?

Eu colo, pego uma carteira tampada, põe o caderno e olha, ou fico olhando o da Maristela.

- E se ela errar?

Ela não erra, às vezes ela tampa com o braço.

- Mas não vai ter uma hora que você tem que saber?

Mas colando também aprende, desde a 1ª série eu colo e passei até agora.

- Mas na 3ª série você reprovou?

Porque a professora pegou eu colando e eu não pude colar mais, para passar para 5ª eu coleei bastante, eu sentava na folha na hora de fazer a prova.

Interessante que os dois alunos apresentam notas baixas de rendimento escolar, e são considerados por todos os professores alunos bagunceiros. No entanto, o primeiro possui um respeito com relação à produção alheia que não permeia a segunda fala, onde o aluno demonstra claramente se aproveitar do trabalho dos colegas. Essas duas concepções coexistentes na escola parecem-me

reveladoras das contradições do sistema escolar e da sociedade capitalista, muito embora não saibamos até que ponto a convicção do primeiro, diante da fala do segundo aluno, tende a perdurar, mas reflete um espaço contraditório no interior da escola com possibilidade de luta, no sentido de uma formação diferenciada.

Mas, embora a maioria dos alunos tenha manifestado o mesmo sentimento de repulsa/apreensão à prova, 4 alunos que apresentam melhor rendimento da classe, possuem uma outra relação com a prova, no sentido de demonstrar o que se estudou/aprendeu e assim reafirmar suas condições de aprovação.

- E como você faz a prova?

M. - Eu faço com calma, as que eu não lembro eu deixo por último, às vezes fico nervosa e esqueço tudo, daí eu tiro um B, não sei explicar. (5ª série)

- Como os alunos se sentem na prova?

R. - Se eu estudar, eu fico normal, se eu não estudar eu fico nervosa porque eu sei que eu não vou saber fazer, eu estudo, estudo na classe e na hora de fazer mesmo eu esqueci, daí eu faço o que eu lembrar, mas não tudo o que eu li, eu leio muito e escrevo o que eu lembrei, eu pergunto para a professora e ela fala algumas coisas, ela dá algumas explicações daí eu lembro, a professora de Ciências e de Matemática, elas falam em relação a isso daí eu lembro. (5ª série)

- Como você se sente na prova?

KL. - Do mesmo jeito da aula. Um pouco cansativo, a professora dá muita lição... eu gosto, mas não de muita lição. (4ª série)

- Como você se sente na hora da prova?

EN. - A vontade...

- Você não fica nervoso, com medo?

Só quando eu não estudo.

- Você estuda sempre?

Só às vezes, porque às vezes eu esqueço e vou jogando bola. (4ª série)

COMPORTAMENTO

Os alunos da 5ª série em suas falas não têm pudores com relação ao comportamento que apresentam durante as aulas. Eles sabem que se comportam mal e assumem, tanto os meninos como as meninas, não há muita diferença. Poucas meninas arriscaram dizer que eram quietas; geralmente elas direcionam a afirmação em relação à classe. Os alunos atribuem o seu comportamento ao fato de não gostarem dos professores de algumas disciplinas, outros porque é cansativa a

rotina da sala de aula, outros para extravasarem as energias, ou somente porque o fazem.

- Como você é na classe?

EDR. - Tem vez que eu estou bagunçando, tem vez que fico quieto, a gente grita às vezes para despertar as energias.

- Como é o seu comportamento?

N. - Às vezes é mal eu fico cantando, andando, dá vontade de ir embora da escola, é ruim ficar só escrevendo toda hora, sai uma professora, entra outra.

- O que você faz na escola?

V. - A gente faz muita bagunça, lição, conversa, grita, a NA gosta de cantar, eu fico gritando: fica quieto, fica quieto, os professores enchem a fileirinha de l, sempre a gente tem l de comportamento, mesmo quem tá quieto e faltou, às vezes quando a professora fala que vai dar l ou coloca o nome na lousa, todo mundo fica quieto.

- Por que eles bagunçam?

Uns por gracinha, outros porque não gostam do professor, a professora de Português já chegou a chorar porque ficou nervosa porque eles bagunça, agora eles já sabem que quando faz muita bagunça ela não dá aula e a gente perde matéria.

- E daí?

Daí é chato, porque eu não sou santa, mas eles fazem muita bagunça, o RF pegou o papel higiênico e ficou desenrolando pela escola, daí a diretora brigou com a gente.

Embora a maioria considere o comportamento da classe ruim, eles mesmos contribuem para essa caracterização que já se estende pela escola. Há aluno que afirma poder ser reprovado em razão da má conduta; outros reclamam por serem punidos com o conjunto da classe, o que é mais perceptível na fala do aluno APD, que, ao se expressar, demonstrava até uma certa repugnância em relação ao comportamento dos colegas. A idéia já citada acima a respeito da bagunça estar relacionado ao descontentamento com relação às aulas de alguns professores persiste nas falas dos alunos.

- O que você acha do comportamento dos alunos?

AD. - Eu acho que talvez nós vamos repetir de ano por causa de bagunça.

- Como a classe se comporta nas aulas?

APO. - Mal, porque tem muita bagunça, gritaria, principalmente nas últimas aulas, porque de tanto ficar ali naquela rotina e também as últimas são da professora de Português e do professor de História, que são as aulas mais chatas, como eu acho que não gostam da aula. É uma correria, um bate no outro sai correndo, um mexe com o outro fica nervoso, bate em outro, começa a confusão.

- Na sua classe tem muita bagunça?

APD. - Tem os alunos que não quer saber de estudar, só pensam em bagunçar, empurrando carteira, chutando, gritando, joga a tampa do lixo, xinga os professores.

- Como é o comportamento da classe?

FA. - Depende, na aula de Geografia, todo mundo se comporta, porque gostam do jeito dele, é uma pessoa extrovertida, bem liberal, todo mundo gosta deles, mas na aula de Português, ninguém vai como cara dela, porque ela já chega com cara fechada falando vocês parecem que não sabe estudar vem para escola só para brincar, é só ela enxergar direito, porque ela olha para o RF, achando que ele não faz nada, nem as lições que ela manda, noutra dia ele fez tudo certo e ela disse, quando você quer você faz certo, mas quando você não quer, mas também ela xingou na cara dele que ele era vagabundo, que ele joga o material e vai jogar bola e ele disse que não era isso não.

- O que você acha?

Se ela dissesse de outro jeito, como o prof. de Geografia dá, se ela chegasse, falasse bom dia, boa tarde e explicasse a matéria, mas quando ela chega na classe, tá todo mundo conversando porque quando trocam os professores todo mundo conversa, né, aí ela manda todo mundo ficar quieto e faz o mesmo sermão, vocês não querem estudar, vêm para a escola só para brincar.

- Como é o comportamento na classe?

K. - É ruim, porque eles atrapalham quem quer estudar

Um dos alunos da 5^a série, com simplicidade, procurou justificar ou apontar, valendo-se da sua compreensão da realidade, os motivos que poderiam contribuir para o mau comportamento apresentado pelos alunos, atribuindo ao professor a responsabilidade e a solução do problema. Essa fala apresenta uma crítica construtiva, pois o aluno acredita que dessa maneira possa modificar o movimento existente na sala de aula.

- Como é o comportamento dos alunos na classe?

M. - Um pouco bagunceiro, os professores não tem paciência, os professores de Português e História colocam os alunos para fora.

- O que eles deveriam fazer?

Ter mais paciência, ser mais calmos com os alunos.

Os alunos da 4^a série também se consideram bagunceiros; os que ficam quietos pouco têm a dizer, outros que conversam manifestam-se contrários à atitude dos colegas considerando-os mal educados, desordeiros, etc... Mas se evidencia uma certa cumplicidade entre eles, pois protegem os colegas avisando quando há alguém se aproximando da sala de aula, em especial quando a professora se ausenta por alguns minutos da sala. Esse comportamento tende a se estender pela escola, durante o recreio, o lanche. É importante contrastar, pela descrição das observações do cotidiano escolar, que a apresentação desses comportamentos ocorre na ausência da professora, pois quando a professora está na sala de aula,

sob o olhar, o controle dela, eles apresentam um comportamento diferente em relação ao anterior: são disciplinados.

O comportamento dos alunos acaba prejudicando a eles mesmos, que não prestam atenção à aula, não entendendo/aprendendo e, na prova, não obtêm êxito. Além disso, a professora irrita-se com a bagunça, discute com os alunos, tomando atitudes que prejudicam a classe toda, aumentando o controle sobre os alunos .

- Como são os alunos na classe?

EM. - Ah... tem uns que fazem bagunça, tem uns que não faz... eles ficam conversando. Eu acho muita falta de respeito, a professora fica ensinando eles, e eles fica conversando lá, daí eles não aprendem nada se fica conversando, e a gente acaba levando porque a professora fica brava, né?

- Como você se comporta na sala de aula?

CA. - Tem vez que a classe inteira faz a maior bagunça, o maior barulho, gritando, batendo nas carteiras...

- E por que vocês fazem isso?

Não sei, num consigo entender.

- O que você faz na escola?

M. - Ah... eu brigo na escola, se mexer comigo eu bato, eu brigo. Eu briguei com uma menina porque ela jogou ovo em mim no refeitório, eu esperei ela sair do refeitório e fiz ela engolir os ovos, dei um monte de socos nela, ela começou a chorar, daí fui para a diretoria, a diretora falou comigo: Oh, MA você. nunca mais vai poder fazer isso, se não você vai ser expulsa da escola. Daí eu falei: tudo bem, daí para frente eu não briguei mais.

- Durante a aula o que você faz?

Na aula eu não sou briguenta, eu fico fazendo a lição, tem vez que quando alguém não sabe, vem perguntar para mim, eu falo; a professora daí briga comigo: Eh MA não é para falar, vai tirar I. Eu paro, daí continuo.

- Como é o relacionamento com seus colegas?

Ah... eu faço bagunça, assim... eu acho que tem vez que eu faço bagunça, converso alto na sala de aula...Acho que assim não dá para passar de ano, comportamento...Mal.

- Por que você acha isso?

Porque sim, a professora fala para mim não conversar, mas na mesma hora eu converso....não sei não, eu fico com vontade de conversar com os meninos, eu gosto de falar.

- O que vocês fazem na aula?

RG. - Normal... bagunça, conversa, bagunça faz lição.

- Por que vocês fazem isso?

Os meninos ficam olhando quando a dona vem a gente para. Ah, uns vão escrever na lousa coisas dos outros, começa a gritar a falar assim.

- O que você acha disso?

Quando a gente tá fazendo lição eu não acho um pingão de graça, mas quando terminou é legal, é bom.

Alguns alunos que reprovaram tanto da 4^a como da 5^a série demonstraram uma tomada de consciência em relação ao prejuízo causado pelo comportamento indesejado apresentado, manifestando por meio das suas falas uma compreensão

do sistema escolar: se não se adaptarem a ele, apresentando o comportamento desejado, não obterão sucesso posteriormente. Assim, demonstram a docilidade, a conformidade e o treinamento, que, aos poucos, a escola impõe ao aluno, atendendo a necessidade da sociedade de reproduzir na instituição escolar as relações de produção. Autores como Fernández Enguita (1989), Bourdieu e Passeron (1992), contribuem para a discussão sobre as relações de produção no âmbito escolar.

- E esse ano?

LUO. - Mais ou menos, no começo do ano eu estava fazendo bagunça agora eu parei, agora só a professora de Português que está complicado, porque eu sempre fazia bagunça na aula dela, então eu ia no embalo dos outros, agora eu parei mas mesmo assim ela esta nervosa.

- Por que agora você está fazendo menos bagunça?

Porque eu vejo que não dá para ficar fazendo bagunça, repete de ano, os professores ficam bravos, não ganha nada com isso.

- Por que você mudou?

Porque senão não vou sair dessa, só repetindo... repetindo, parei para ver se dou uma melhorada. (5ª série)

- E que bagunça você faz?

DM. - Ah... bagunça... eu quero dizer assim: tem gente quieta eu provoço, brinco, tem uns que levam na ignorância, outros não, tipo assim: ele vem brincar comigo, daí eu vou brincar com ele e ele leva na ignorância.

- Como você está na classe esse ano?

Ah... não sei falar... eu não faço aquela bagunça dos anos passado, assim... Ah... eu acho que melhorei 100%.

- Por que você acha que melhorou?

Eu acho que melhorei assim, que nem a bagunça que eu fazia no ano passado, retrasado eu não faço mais, difícil. Por...é porque eu tinha que respeitar mais, porque eu estou grande, né? Ah... para amanhã assim eu ter um bom serviço, uma boa profissão... (4ª série)

- Como é o comportamento na sala de aula?

AP. - Se eles bagunçassem eu mandaria eles ficarem quietos porque a lição é importante para ter, arrumar um emprego, essas coisas assim... (4ª série)

Com relação a como agir diante da bagunça, as falas dos alunos de 4ª e 5ª séries parecem evidenciar um mesmo tipo de procedimento. Com base nessas falas podemos visualizar diferentes maneiras de proceder quando um aluno bagunça. O mais comum, citado pelos alunos, é o professor dar “bronca”, chamar sua atenção, ou alguém com autoridade maior do que a da professora “passar um sermão”, enviar o aluno para a diretoria. Segundo os alunos, essa prática não produz muito efeito, pois imediatamente os alunos voltam a apresentar o mesmo comportamento.

Os alunos citam também a interferência dos pais, via bilhete, os quais têm que responder pelo comportamento apresentado pelo filho. Alguns alunos consideram essa a melhor forma porque os alunos “obedecem aos pais”.

- O que acontece quando vocês bagunçam?

EV. - A inspetora ou diretora vai na classe e mete bronca, ela fala assim que vai dar suspensão para metade da classe ou para todos, daí a gente fica quieto, mas quando ela sai daí volta a bagunçar. (5ª série)

- O que acontece quando o aluno bagunça?

RB. - Chama o pai, às vezes vai para fora e perde a matéria. (5ª série)

- O que o professor faz?

R. - Geralmente leva para a diretoria, fica lá fora até acabar a aula dessa professora.

- E daí melhora?

Acho que não, porque depois eles fazem mais bagunça de pirraça. (5ª série)

- E o que acontece quando bagunça?

RI. - A professora briga, se for, se bagunça muito, ela dá bilhete para a mãe, a mãe tem que ir conversar com a professora na escola.

- O que você acha disso?

Ruim, eu já levei bilhete.

- E daí o que aconteceu?

Minha mãe falou com a professora e em casa eu apanhei.

- O que você faria se fosse o professor?

Mandava bilhete para casa. (4ª série)

Os professores da 5ª série, particularmente, utilizam-se da atribuição de pontos positivos/negativos para a manutenção da ordem desejada. Alguns simplesmente anotam na caderneta, outros colocam o nome dos alunos no canto da lousa, e estes se não melhorarem até o final da aula, acabam sendo punidos.

- O que acontece quando você bagunça?

TIA. - Daí os professores “mete bronca”, depois quando ela tá dando aula a gente bagunça de novo.

- Por que vocês bagunçam?

Não sei.

- Essa bagunça interfere na nota de vocês?

Interfere, porque a professora dá pontos negativos para quem tá fazendo bagunça.

- Que professor dá ponto negativo?

De português dá mais.

- Como é dar ponto negativo?

Ah... diminui a nota que dá na prova, ponto positivo aumenta.

- Todos professores fazem isso?

Quase todos.

- O que você acha do professor fazer assim?

Eu acho que tá certo porque a gente está fazendo bagunça, não respeita a aula, ele fica só fazendo bagunça, tem hora que fica quieto.

- O que acontece quando vocês bagunçam?

AN. - A professora dá negativo, põe para fora, aí no final do ano a gente acaba repetindo.

- O que você faria se os alunos bagunçassem?

Eu ia dar pontos negativos, ia chamar os pais para conversar, porque os pais ensinam, às vezes batem para aprender.

Já os alunos da 4^a série apresentam uma outra forma de punir o comportamento indesejado: o castigo físico, ficar sem recreio, ficar na classe durante outras aulas, ficar exposto à frente da classe ou virado para a parede. Dessa maneira os alunos incorporam o autoritarismo existente na escola, desvelando, assim, as formas utilizadas de controle do comportamento. Ao enfatizar a importância da disciplina é possível sentir a incorporação da fala do outro (professor) que passa a ser assumida pelo aluno.

- Se você fosse prof. o que você faria com os alunos que bagunçam?

AN. - Mandava ficar quieto, se não ficasse mandava para a diretoria, a bagunça atrapalha fazer lição né, e os outros alunos que fazem a lição, né.

- E o que você faria?

Se o aluno fosse muito bagunceiro, mandava para a diretoria mas, se ele fosse assim mais ou menos quietinho... eu deixava ele de castigo na classe.

- O que você faria com os alunos que bagunçam?

V. - Mandava para a diretoria, dava castigo, olhando para a parede.

- Por que você faria isso?

Porque eles são muito bagunceiros.

- Se você fosse professora, o que você faria com os alunos que bagunçam?

RG. - O que toda professora faz, ah, coloca de castigo, ficar sem recreio, levar na diretoria.

- O que você faria com os alunos que bagunçam?

DE. - Eu... mandava eles pararem, se eles não parassem eu ... é ... colocava ele ali na frente para prestar atenção ... e se não resolvesse levava para a diretoria.

- Se você fosse professora da sua classe, o que você faria?

EG. - Ah... eu ia colocar mais disciplina e ia ficar mais brava um pouquinho, porque as crianças de hoje não é igual a de antes, não, porque os alunos fazem muita bagunça... é ... eu ia... fazer eles ficarem mais quieto, se num dia eles fizessem muita bagunça ficava sem recreio, deixava de castigo... eu pegava fazia umas contas bem difícil, e... passava.

- Por que é importante ser disciplinado?

Eu acho que é, porque eles iam aprender bastante porque se eles chegam num lugar, professora tá cuidando de um ali, se eles se perdem ali, num lugar grande, se eles se perdem, ninguém vai achar eles, e eles vão se perder e ficar andando, e a disciplina ia ajudar um pouco porque eles iam ficar perto da professora, da mãe, do pai, não iam responder, a professora, nem à mãe, nem o pai, eles vão respeitar as pessoas mais velhas, sei lá, eles iam ficar mais disciplinados, mais quietinhos.

- Se fosse seus alunos o que você faria?

Mandava para a diretoria.

- Como isso resolve?

Assim... eles falam... mandam pra classe de novo se o aluno continua fazendo bagunça eles expulsam... daí eles não vai poder entrar mais nessa escola, agora nas outras escolas eu não sei se eles poderão entrar.

Os alunos parecem demonstrar um caráter punitivo e sentencioso com os colegas que bagunçam; dar bronca, chamar atenção não foi tão relevado quanto mandar para fora da sala, levar para a diretoria, expulsar o aluno da escola. Como se isso não bastasse, algumas falas acompanham uma certa concepção de que na escola ninguém pode fazer nada, apenas sentar-se e estudar, os que não apresentam tal comportamento devem ser eliminados, deixando assim a vaga para outro que saiba aproveitar essa oportunidade.

Isso demonstra a força que a escola tem em incutir nas pessoas alguns conceitos úteis à sociedade à qual ela serve, como se estar na escola fosse uma oportunidade que se dá ao aluno, e não um direito o qual deveria ser de responsabilidade dessa sociedade para com os indivíduos que nela vivem.

- O que você faria se a classe bagunçasse?

RE. - Ia ficar falando com eles, tem professor que fala eu vou dar prova já, se não ficar quieto, ameaça porque eles tão bagunçando, porque tão bagunçando é porque tão querendo prova, ponto negativo, eu acho. (5ª série)

- O que você faria se tivesse um aluno muito bagunceiro?

TE. - Colocava para fora, porque tem aluno que quer estudar.

- Adiantaria?

Acho que não, porque quando ele volta ele vai fazer bagunça de novo, ... tem que chamar os pais deles. (5ª série)

- O que os professores fazem quando vocês bagunçam?

N. - Eles mandam parar, se sentar, se não eles mandam bilhete para a mãe.

- O que você faria com os alunos que bagunçam?

Eu expulsava porque daí os alunos aprendiam que não deve bagunçar na escola, porque escola não é lugar de bagunçar e sim de aprender o que a gente não sabe. (5ª série)

- O que você faria com os alunos que bagunçam?

R. - Ele não vai saber daí no final do ano vai repetir porque ele não sabe nada.

- Como você faria se o aluno só bagunçasse?

Eu chamava a mãe dele e ela tinha que dar um jeito porque vir na escola só para bagunçar, dava a vaga para outro. (5ª série)

- O que você faria se os alunos bagunçassem?

SE. - Eu levava para a diretora e dava suspensão, se eles não querem aprender na classe é melhor ficar em casa. (5ª série)

- O que você faria com os alunos que bagunçassem?

SI.- Ah!, eu botaria de castigo, colocava assim num canto da parede e depois mandava um bilhete para o pai assinar.

- E você acha que essas coisas resolve?

Ah, resolve. Porque senão ele não entrava, eu ia dá uma ordem na diretoria pra quando aquele aluno entrasse em sala de aula ele não podia entrar, só com o pai e a mãe ou com bilhete assinado e com o bilhete assinado pelo pai e pela mãe se não fosse.

- E por que você faria essas coisas?

Pra que fazer tudo isso? Ah,... pra vê a capacidade do aluno, que ele tem pra quando ele for arrumar um emprego, essas coisas.

- Como assim, capacidade do aluno?

Por exemplo, pra ver como ele tá assim, pra vê se quando crescer vai arrumar um emprego decente, essas coisas. (5ª série)

- O que acontece quando há bagunça?

DO. - Ela dá um pito... ela chama a atenção dele... porque eles atrapalham a aula, ficam falando junto com a professora no meio da aula. (4ª série)

- Se você tivesse uns alunos que só conversasse?

S. - Dava uma bronca neles, no lugar da nota se colocasse boa colocasse fraca.

- Por que você faria isso?

Senão eles ficavam só conversando, porque eles estavam conversando demais. (4ª série)

Os alunos apresentam de uma maneira geral, por meio de suas falas e das reticências contidas nelas, uma atitude favorável à existência da nota de comportamento. A visão do aluno sobre dar nota ao comportamento está atrelada a uma sentença punitiva, e alguns alunos queixam-se que a bagunça atrapalha quem quer aprender, portanto, asseguram que deve haver o controle do comportamento do aluno; eles parecem aprovar e reforçar a prática punitiva/controlada.

- Como você faria com os alunos que bagunçam?

CO. - Ah... eu pegava colocava os comportamentos deles no boletim.

- Você daria notas para eles?

Daria, brigava com eles e colocava no boletim. (4ª série)

- O que você faria com o aluno bagunceiro?

KL. - Eu ia mandar ele parar, se ele não parasse ele repetia.

- Só por que ele bagunçou?

Se ele tiver nota boa ele passa, mas ele repete na nota de comportamento.

- E o que acontece se ele repete na nota de comportamento?

Ele passa fraco... e no outro ano repete porque não sabe nada.

- Por que se você fosse professor você daria nota de comportamento?

Para ele ficar bom e não bagunçar mais. (4ª série)

- Você deixaria eles bagunçar?

RE. - Quando eu saísse eu não ia ver mas depois se alguém me contasse porque tem muito dedo duro na classe daí eu falaria para ele não fazer assim que é falta de educação fazer isso quando a professora sai.

- O que você acha de um dedurar o outro?

Eu acho que não é ser amigo, porque tá dedurando o outro não é amigo da gente, falar da gente.

- Como você avaliaria o comportamento dos alunos?

Eu acho que eu ia ajudar ele melhorar o comportamento, fazendo algumas coisas eu ia ajudar a melhorar o comportamento deles, conversar com eles, sentar com eles conversar com eles.

- E você daria nota no comportamento?

Daria, ainda o ano passado eu tirei tudo B no comportamento.

- No boletim vem nota de comportamento?

O ano passado veio, esse ano não sei, eu não vi esse ano.

- Você acha que a professora não dá nota de comportamento?

Eu acho que a professora não dava, as outras também não dava, só a professora do ano passado.

- O que você acha disso?

Eu acho certo porque assim o aluno fica sabendo se está se comportando bem ou mal. (4ª série)

Com relação à atribuição de nota ao comportamento, talvez nem fosse interessante posicionar-se contra ou a favor, pois essa discussão já foi posta por outros autores como Hoffmann (1992), que considera essa prática errônea, atrelando a avaliação de valores e atitudes ao desenvolvimento cognitivo. Os alunos propõem atribuição de nota ao comportamento e nota aos aspectos cognitivos, resolvendo o problema. Fico questionando: será tão simples a solução?

Uma das poucas formas citadas, positivamente, foi o diálogo com o aluno, demonstrando que esta prática também se faz presente no cotidiano escolar.

- O que você faria se os alunos bagunçassem ou para não acontecer isso?

FA. - Conversaria com eles, com jeito, falava: gente vamos ficar quieto porque no futuro a gente vai precisar saber, aprender, se não adiantasse aí eu mandava para a diretoria. (5ª série)

Nesse sentido, outro aluno da 5ª série extrapola a compreensão dos demais alunos, estabelecendo uma relação entre professor/aluno mais próxima, sugere uma discussão sobre a apresentação do comportamento indesejado, atribuindo a responsabilidade dessa situação à relação estabelecida na sala de aula, procurando a causa desse problema no próprio trabalho proposto. Parece-me que esse aluno tem muito a ensinar, e, nós, professores, temos muito a aprender. É interessante observar como essa fala vai na contramão das outras falas, embora tenha sido apenas um aluno, faz-se necessário negociar o espaço contraditório da sala de aula.

- O que você faria com os alunos que bagunçassem?

APO. - Eu jogaria como os alunos jogam com os professores, no dia que eles estão fazendo bagunça eu ia deixar para ver o que ia acontecer, daí eu ia levar lá na frente e perguntaria porque eles fazem bagunça, porque eles fazem aquilo e ia perguntar se eles querem mudar a aula para uma coisa mais

agradável porque pode ser isso, porque não tem um que gosta de ficar ali sentado o tempo todo, fazer umas coisas diferentes.

Acredito que um certo comportamento/organização é desejável para que se possa produzir conhecimento; o problema, no entanto, é compreender o porquê de os alunos manifestarem tal comportamento e procurar solucionar (se for possível) as causas, ao invés de tentar amenizar os efeitos.

Além disso, os alunos apresentam uma visão ampla dos mecanismos que podem ser utilizados na tentativa de controlar o comportamento na sala de aula. A adequação do comportamento do aluno, retratado nas falas dos mesmos, ganha mais significado quando saímos da instituição escolar e ampliamos para a sociedade, em especial, se relacionado ao comportamento que é exigido pelos trabalhadores em nossa sociedade, desvelando no sistema escolar a mesma organização do trabalho fabril, cabendo-nos questionar se é essa forma de organização escolar que queremos/pretendemos.

NOTA

Das falas apresentadas pelos alunos, a mais recorrente é que a **nota serve** para passar de ano/série, para ver se o aluno está em condições de ser aprovado, e se o rendimento expresso pela nota é suficiente para garantir a aprovação, legitimado com o registro no boletim. A nota, portanto, está diretamente ligada à seleção/classificação do aluno em aprovado/reprovado.

“A avaliação 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.” (Sobierajski 1992, p. 70)

Outra atribuição dada à nota é como um termômetro que registra se o alunos estão ou não aprendendo, participando da aula, prestando atenção durante as

aulas. Esse uso tem a mesma finalidade apresentada acima, é utilizado apenas para verificar o rendimento do aluno, sem pretensão de servir como auxílio à aprendizagem.

- E como que você ia fazer esta nota? Pra que serve esta nota?

AN. - Pra vê se eles estão bom. (4ª série)

- Para que serve a nota?

CA. - Para colocar no boletim.

- Para que serve a nota do boletim?

Ah... acho que vai para a diretora pra ver se passou de ano, daí parece que eles escrevem no livro, eu não sei direito. (4ª série)

- Para que serve a nota?

DO. - Pra ver se a gente passou de ano... para a gente trabalhar quando for grande. (4ª série)

- Para que serve a nota?

EG. - A nota eu daria para ver se eles conseguiram... é... porque assim a gente passa no boletim, depois a gente passa para as mães ver, se eles tão bons, tão ruins se passam de ano ou não... porque se eles tiver com nota boa eles passam, assim se ele tiver com as notas boas assim souber as contas que eu passei... na 4ª série, se eu estou na 3ª, daí na 4ª série eu vou saber mais alguma coisa, e se der vou passar para a 5ª, porque cada ano que passa eles aprenderam mais. (4ª série)

- Para que serve a nota?

MI. - Para passar de ano, para não ficar na mesma série, passar para outra e aprender mais. (4ª série)

- Para que dar nota?

AD. - Para saber, para colocar no boletim para ver se vai indo bom ou ruim. (5ª série)

- Para que serve a nota?

ED. - Para passar de ano... para ter um futuro melhor na vida. (5ª série)

- Para que daí a nota?

G. - Para avaliar o trabalho da pessoa, se você me desse um teste, se você não avaliasse eu não saberia a nota que eu ia levar, ninguém sabe que nota vai levar, só avaliando a professora diz que não é ela que avalia os alunos, são eles mesmos que se avaliam. (5ª série)

- Para que serve a nota?

RI. - Para ver como o aluno tá indo, se tá participando da aula. (5ª série)

- Para que tem nota?

TE. - Para saber se o aluno anda bem na escola, presta atenção. (5ª série)

- Por que dar nota para os alunos?

SI. - É pra vê se tá com nota boa, pra vê se aquele sabe mais se tá aprendendo mais do que o outro, essas coisas. (5ª série)

Pela fala dos alunos, observamos claramente a função da nota como classificatória. Na verdade, a nota serve para o aluno como valor de troca, troca-se uma aprendizagem que não lhe interessa por um diploma que poderá dar a ele possibilidades de ascensão social.

Tanto os alunos da 4ª série como os da 5ª série apresentam a nota constituída por diversos aspectos: caderno, provas, trabalhos, comportamento, lição, atitudes apresentadas pelos alunos, a presença nas aulas, e a esses instrumentos, podem ser atribuídas notas ou pontos positivos/negativos, dependendo da prática do professor. Com essas notas, os professores estabelecem uma média apresentada no boletim, que possivelmente determinara a aprovação/reprovação.

Muitos alunos dizem que por meio da correção dos acertos/erros é que se obtém a nota; outros afirmam que o professor distribui as notas numa folha ou na caderneta, e apenas um aluno da 4ª série relatou que esse procedimento era para separar quem estava fraco para dar reforço.

- Os professores dão nota só no caderno?

RB. - Não, nas provas, no trabalho, e no comportamento.

- E como eles fazem para dar nota?

Eles somam e divide por dois. (5ª série)

- Como ela dá a média?

TE. - Ela vai somar todos os negativos com a nota da prova e vai dar a nota de bimestre.

- E se você ficar com nota baixa?

Vou estudar para melhorar, não vou repetir de ano, estudar à toa, não sou bobo.

- Que outras coisa valem nota?

Eles dão trabalho, tem lição de casa para fazer. (5ª série)

- Como eles fazem para dar nota?

GI. - Não sei, acho que somando com as outras, dá participação, prova, dá uma média.

- Como você faria, se fosse professor?

Do mesmo jeito, dava as notas no final do ano, contava as faltas, e vê quem pode passar. (5ª série)

- Como o professor faz para dar nota?

TIA. - Depende do aluno, se o aluno for estudioso vai bem, se é bagunceiro, tem que ser muito bom na prova ele passa, e também depende do quanto você estuda.

- Como assim?

Tem que estudar em casa, porque a hora é pouca na escola não dá, eu estudo todo dia, às vezes passo a perna na minha mãe e finjo que estou estudando. (5ª série)

- No que os professores dão nota?

TI. - Na matéria, no aluno, cada professor dá a nota na sua matéria no boletim, ah... eles dão nota de prova, de comportamento e de caderno também, porque eu tirei B, eles juntam tudo, a professora de Português falou. (5ª série)

- No que a professora dá nota?

EV. - Na prova, na lição, nas folhas de contas quando ela dá, no comportamento. (4ª série)

- E de onde vem as notas?

VC. - Ela tem um caderno de chamada, ela tem um caderno amarelo de chamada, daí as provas, as lições ela vê as notas e coloca no boletim, ela mesmo faz no caderno. (4ª série)

- Além da prova o que mais tem nota?

Tem nota de comportamento, de prova. (4ª série)

- Que outras coisas você daria nota?

CA. - Nas folhinhas, no comportamento da classe, como a professora fala vários alunos hoje arrastam carteira, vão para lá para cá e isso não podem fazer porque dói o ouvido, porque eu não faço essas coisas, mas vários meninos fazem. Mas eu acho assim, no comportamento deles, na responsabilidade, nos cadernos dele, porque caderno tem uma coisa que precisa estar limpo, eu mesmo faço desenho, mas só nos cantinhos como ela disse, essas coisas assim no comportamento, caderno, nas coisas que a gente tem que tomar conta, nas provas, no estudo, tem aquele aluno que está esforçando e daí vai no reforço se ele ia ou não ia. (4ª série)

- Como você faria para dar nota?

EG. - Ah... bom pela nota deles, que eles tiraram, pela nota, pelo comportamento, a gente vê também no boletim, pelas faltas e se eles aprenderam também ele podem fazer certinho na hora da prova... (4ª série)

- O que acontece quando tira nota baixa?

RI. - Daí se você tiver uma nota boa no boletim, ela tira a nota boa e coloca a baixa.

- Como assim?

Assim se a gente tirar uma nota boa, que nem um B, daí a gente faz bagunça, comportamento, daí ela tira a nota boa e coloca a nota baixa.

- E a nota é... da onde vem a nota?

Ah... ela vê o que a gente errou ou acertou e coloca a nota na pergunta da prova... e ela vê o comportamento ela coloca nota baixa.

- E se o comportamento for bom?

Daí ela coloca nota boa lá, se tiver nota baixa ela tira a nota e coloca nota boa lá. (4ª série)

Os alunos enfatizam como finalidade da nota, apresentá-la no boletim, revelando a influência da burocracia presente na sala de aula/escola. Ao ressaltar esse aspecto, encobre-se o que essa nota poderia significar para a aprendizagem do aluno. O desempenho escolar do aluno, considerando aproveitamento de conteúdos era construído de maneira formal, por meio de provas, do acompanhamento das atividades e, especialmente das notas do boletim.

- O que eles fazem com tanta nota?

SE. - Eles passam no boletim e no final a gente fica com mais vontade de saber como a gente foi, se for no meio do ano é chato, eu acho. (5ª série)

- Como você faria com todas as notas?

LE. - Daí eu juntava colocava a nota no boletim, os positivos eu marcava num papel. (5ª série)

- E como é que surgem essas notas de bimestre?

SIL. - De provas.

- O que você faria com essas notas?

Ah, eu colocaria no boletim de cada um, ia haver nota de comportamento também o jeito que eles estavam se comportando. (5ª série)

- Onde tem nota?

EV. - No boletim.

- Por que tem nota no boletim?

Não sei. (4ª série)

- Você daria nota em outras coisas, além da prova?

DE. - Daria,... no boletim.

- Para que serve o boletim?

Para quando a mãe vem nas reuniões, elas vê, né! (4ª série)

- E as notas de prova?

E. - As notas de prova vão para o boletim.

- Precisa nota no boletim?

Precisa porque o boletim a gente sempre leva para a casa no fim do ano, para os pais ver, também vê a nota de comportamento e outras coisas, porque assim eles não ficam pensando se passou ou não depois eles vem conferir na escola. (4ª série)

- A nota que você tira na prova é a que vai no boletim?

M. - É, só assim se eu fizer uma prova hoje e amanhã e nas duas provas tirar I, e fizer outra e tirar E, eu fico com E, se eu fizer uma prova e tirar R eu fico com R, se a professora passar uma prova bem difícil e eu tirar E, a professora não dá mais e eu fico com E. (4ª série)

Muitos alunos remeteram a questão: Como você faria para dar nota?, ao lugar onde a nota é registrada, isto é, ao boletim. Essa relevância, talvez se deva ao fato de que no boletim se concentram as notas que definem a sua aprovação/reprovação e, como os próprios alunos citaram, nas reuniões de classe na escola, a professora apresenta aos pais o boletim com as notas. É interessante notar nas falas dos alunos uma certa reverência ao boletim, em muitos casos gerada pelo desconhecimento/falta de clareza a respeito do mesmo, especialmente por parte dos alunos da 4ª série.

Nas discussões com os alunos sobre a nota, a prova e o comportamento são aspectos bastante relevados. No entanto, nas falas de alguns alunos da 5ª série houve um certo destaque para o comportamento apresentado pelo aluno e julgado pelo professor, atrelando a avaliação de valores e atitudes à avaliação de conhecimentos.

- Como os professores fazem para dar nota?

RI. -Longe de todo mundo, né, olha nas provas para ver se tá certo.

- Que outras coisas interferem na nota?

Bagunça, porque quando eles tiram nota boa e bagunçam, eles abaixam, eu acho certo porque tá bagunçando, quando tira de todo mundo, aí é ruim, né.

- Como o professor faz para dar nota?

RO. - Ele olha o comportamento do aluno, a nota da prova mais o comportamento que ele tinha desde o início até agora.

- Você daria nota para os alunos?

JC. - Eu daria para quem é bom, quem não é ficava com negativo.

- Como você daria as notas?

Pela disciplina na classe, dando as provas para eles, vendo se eles se comportavam ou não.

Também mencionado, embora sutilmente pelo aluno da 5ª série, a nota não necessariamente corresponde ao rendimento apresentado pelo aluno. Essa nota é influenciada pelos conceitos dos que a julgam, precedendo uma avaliação informal e às vezes podendo carregar consigo preconceitos.

“(...) a avaliação que é feita do comportamento está imbutida na nota de aprendizagem do aluno. E o aluno não é informado dessa avaliação, apesar de perceber que ele sofre tal julgamento e que recebe rotulações por parte do grupo docente”. (Pinto 1994, p. 123)

- Você daria nota para os alunos?

APD. - Para alguns, aquele que eu vejo que não faz nada nem merece.

- E as notas?

As notas... aí dependia dele também.

- Os professores dão nota só na prova?

Não, no comportamento, na participação.

- E que nota eles dão?

A nota que você merece... dependendo do que você entendeu.

- E o que faz com tanta nota?

Coloca no boletim, quando chega no fim do curso vê se merece ou não.

Com relação ao **porque dar notas** os alunos da 4ª série centram suas respostas na verificação da aprendizagem, no rendimento escolar, na aprovação/reprovação escolar. Alguns reforçam a função burocrática da nota - registrar no boletim.

Por meio da prova, instrumento formal, a nota ganha importância fundamental, como vemos nas falas dos alunos. Pinto (1994), ao entrevistar uma professora, constata que a nota parecia representar o aluno e não que o aluno era um sujeito que poderia mudar sua nota, dono de sua ação.

O poder de troca da nota, como já foi colocado anteriormente, é tão grande que compreende até relações de troca na família: se estuda ganha presentes, se não estuda..., valorizando e mitificando a nota na organização escolar.

- Por que é importante ter nota?

CO. - Porque é muito legal saber como é que é a nota, saber a nota que tirei, chega em casa a gente fala para a mãe, a mãe fala que tá bom, que é para estudar mais.

- Por que você daria nota?

EN. - Para colocar no boletim para ver se talvez você passa ele.

- Por que é importante a nota?

EV. - Porque faz a gente passar, ajuda nós passar,... se continuar e ele passa, vai valer para o outro ano também, né, vai ficar bom. É faz de conta nós tem nota aqui, daí se a gente tá bom aqui, a gente já tem nota com a outra professora lá.

- Por que você daria nota?

DA. - Porque toda às vezes as professoras dá nota, às vezes não, como eu sonho em um dia ser médica, mas eu tenho que estudar muito, e os professores dão nota boa os alunos que vão bem tem nota boa os alunos que vão mal tem nota ruim, aí esses tem que estudar mais, eu falo para eles, fica de reforço, como eu estou na primeira e hoje mesmo eu vou ter que ir lá fazer reforço às 15:00 h de História. Primavera é onde a gente reforça, eu vou lá para estudar História, porque eu preciso reforçar, eu dava a nota certa se tá ruim tinha que dá ruim, se fosse bom eu ia dar E ia falar: continua assim que você vai bom.

- Por que dar nota?

M. - Assim, se o aluno tira E, no dia da reunião a mãe dele ficava contente com a nota que ele tirou, ficava alegre. Minha madrinha se eu tirar nota boa ela me dá presente, se eu tirar nota ruim ela fica brava comigo.

- Por que dar notas para o aluno?

N. - Para eles passar de ano, porque se não eles vai repetir assim e depois não vai ser minha culpa e depois a mãe vai me culpar.

Sarmiento (1997) também aponta em seu estudo sobre a prática e o discurso da avaliação a preocupação por parte dos alunos, em querer saber sua nota, entendendo que isso se deva ao fato de o aluno ter sua vida escolar polarizada em torno da nota. E, dessa forma o aluno busca por meio da nota, a promoção e auto-estima e não o auto-conhecimento, o crescimento pessoal. *“Saber da nota é saber o quão longe ou perto se está do ato de ser aprovado.”* (Sarmiento, 1997, p. 111)

TRABALHO

Embora não tenha sido citado por muitos alunos, os trabalhos são mais comuns na 5ª série do que na 4ª série. Nas falas dos alunos da 5ª série, frequentemente os professores mandam os alunos fazerem pesquisa, trabalhos,

resolução de exercícios sobre um determinado tema/assunto; individualmente ou em dupla, ou ainda em grupos. O procedimento mais comum é o professor selecionar o assunto e o aluno procurar resolvê-los ou discutí-los com o auxílio de outros livros (biblioteca ou em casa), ou com colegas de classe. Os alunos apresentam uma cópia do assunto de algum livro, ou um resumo, ou apenas as respostas dos exercícios.

Segundo os alunos, os professores fazem a leitura e como já dominam o conteúdo, corrigem e dão nota, que geralmente é somada a outras para o conceito final. Os alunos consideram essa prática positiva e os trabalhos são “para ver se a gente aprende mais”. Os trabalhos também retratam uma outra faceta segundo os alunos, eles servem “para dar mais nota nos bimestres”; para complementar um rendimento que não foi suficiente.

Esse último uso dos trabalhos aliado ao primeiro, visto criticamente, demonstram um certo comodismo tanto dos professores que preferem utilizar-se de trabalhos para esconder as dificuldades/deficiências das disciplinas e, por outro lado, os alunos que se sujeitam a essa prática passando a reverenciá-la, por ser mais fácil do que a realização de uma prova. Não quero defender/discutir a utilização ou não de provas, mas salientar que, de certa maneira, as coisas vão se acomodando em torno da avaliação, de maneira a firmar seu caráter classificatório, ao invés de recuperar seu caráter diagnóstico, para superação de possíveis dificuldades.

- Como são os trabalhos?

AD. - Eles mandam, de Geografia, pesquisar nos livros, vale nota, quando começa o 2º bimestre aí não passa a 1ª prova, aquele trabalho fica no lugar da prova, serve de prova, daí faz só a 2ª prova.

- O que você prefere?

Trabalho, é mais fácil, a gente vai na biblioteca da escola, da prefeitura, lá tem muitos livros.

- E como eles corrigem?

Eles lêem, vê se tá certo se tá errado, se faz certinho e vale nota.

O que vocês fazem na aula?

LUO. - Trabalho, de Ciências, Português, Matemática, só o professor de História que não deu.

- Por que vocês fazem trabalho?

Para dar mais nota nos bimestres.

- Além da prova o que mais vale nota?

TI. - Trabalhos.

- E você faz?

Eu não, porque a coisa mais difícil é eu acordar cedo.

- Por quê? Você dorme tarde?

Não, o sono não deixa eu levantar cedo.

- Além da prova o que mais o professor dá?

N. - Lição em dupla, trabalho em casa, mas o trabalho alguns fazem outros nem ligam.

- E o que acontece com quem não entrega?

Eles dão nota baixa e dão até a próxima aula para entregar.

- E além da prova?

SE. - Tem trabalho, exercícios, eles passam o que é para fazer, a gente faz e daí faz e entrega, eu não gosto de fazer de última hora. Eu vou bem no trabalho, porque eu acho que tem que fazer bem eu faço a lápis, depois leio e passo a caneta, eu leio 2 vezes para ver se tá certo, e eu tirei E, não porque a capa estava bonito, mas porque eu fiz direito eu escrevi sobre o assunto que ela pediu. E dão exercícios para a gente aprender mais.

- O que os professores dão que também vale nota?

V. - Trabalhos, pesquisas, para ver se a gente aprende mais.

- Como é fazer o trabalho?

Eles dão o tema e alguns gastam que copia igual outros não prefere que resume, eles corrigem e dão nota, tem também umas perguntas no caderno ou na lousa e se acertar ganha positivo, o professor de História se errar é negativo, tem que acertar.

CORREÇÃO DE CADERNO

Dos poucos alunos da 5^a série que citaram a correção do caderno, descreveram-na da seguinte maneira: o professor olha o caderno para verificar se a lição esta em dia, a nota mencionada pelos alunos é marcada com o visto, que pode variar em pontos positivos/negativos, ou em nota para ser adicionada e dividida com as demais notas obtidas em outros procedimentos de avaliação.

É interessante observar que, enquanto para um aluno é privilegiada a caligrafia, outro já considera esse aspecto irrelevante desde que o conteúdo esteja completo, estar com o conteúdo anotado no caderno parece para esses alunos significativo, embora nenhum deles tenha relacionado essa importância à aprendizagem, ou até ao estudo do conteúdo para uma prova.

- Como você faria a nota do caderno?

G. - Se tiver tudo em ordem seria uma nota, se tivesse faltando alguma coisa era um a menos.

- E além dos trabalhos?

TI - No caderno, os cadernos meu não falta nada, se eu falto eu recupero.

- Para que serve a nota?

APO. - Essa nota é para juntar com todas as notas dos 4 bimestres e vê se pode passar ou não. Além do comportamento... tem um monte de coisas, tem trabalho, caderno, nota de prova,

comportamento... E o caderno... se o caderno está bagunçado, completo, incompleto, em todos os vistos, mas não é bagunça de sujeira, conta mais não tem nada a ver ...

- Por quê?

Porque o caderno é da pessoa, o que ele faz com o caderno não importa, importa a lição, se a lição está lá corrigida certinho. Daí se o caderno está completo tem nota boa se não, não.

- A que outras coisas o professor dá nota?

K. - Tem o visto do caderno, prestar atenção colaborar com as coisas que ele dá para fazer em casa, trabalhos, porque se o aluno tá fraco e faz essas coisas, daí ele melhora.

- Como eles fazem para corrigir?

Eles olham o caderno da visto e o trabalho também, se tá bom aumenta a nota com os positivos.

- E de caderno?

SIL. - De caderno eles vêem se a letra, se a letra... se a caligrafia é boa e... tira, vê se tem toda a matéria e aí fecha uma nota. Aí se o aluno...

Alguns alunos da 4^a série associam a correção do caderno à correção da lição de casa, em que a professora verifica se foi feita a lição. Outros alunos entendem que o professor deva corrigir o caderno porque é uma forma de saber se os alunos estão aprendendo ou não. Pelos acertos e erros os alunos podem aprender, e, assim, o professor tem noção dos alunos que apresentam dificuldades na classe. Um aluno cita a importância da correção do caderno para os pais acompanharem a aprendizagem do filho.

- Como você se sentiu?

DM. - Ah... melhor dos que os outros anos, está 1000 vezes melhor, a professora corrige, uns ela fala que tá incompleto, uns ela fala que melhorou, tá bom.

- Ela corrige seu caderno?

Corrige, ela passa todo dia dando visto.

- O que você acha dela dar visto?

Acho que é melhor, porque esses dias mesmo eu parei e pensei, direto e reto ela tá dando visto, isso quer dizer que eu estou fazendo a lição certinha, daí teve um dia que eu não fiz, ela deu incompleto, ah... agora eu sei como é que é, se eu não fizer lição eu tomo a pior, se eu fizer eu tomo a melhor, né?

- Como no caderno?

KL. - Você faz no caderno daí quando vai fazer a prova já sabe né.

- Como você corrigiria os cadernos?

Eu mandava eles irem na minha carteira daí eu via o que estava errado eu mandava corrigir.

- Por quê?

Para eles aprenderem.

- Você daria nota no caderno?

Não... porque... porque não vale.

- Que nota vale?

A nota que a professora dá na prova.

- Por que corrigir cadernos?

M. - Porque eu sou professor, eu tenho que corrigir o caderno para saber se está certo ou errado, porque se tiver errado eu tenho que corrigir.

- Como você faria?

Não sei... passava na carteira de cada um e vai quem fez, se algum deles tiver errado no caderno eu falo para eles apagar e arrumar, se eles não entenderem, falarem eu não sei, a professora isso aqui está errado, eu passo na lousa e quem não respondia eu ia ensinando para eles.

- Como você corrigiria o caderno?

N. - Ué! Eles passavam o caderno na minha carteira, daí eles ia para o recreio e eu corrigia a lição.

- Por que você faria isso?

Para o bem deles, para eles passar de ano... porque uns vão repetir e outros vão passar.

- Por que uns reprovam?

Porque uns repetem porque não fazem a lição direito e faz tudo errado.

- Por que você corrigiria o caderno?

Para a mãe deles porque tem mãe que costumam ver o caderno do filho, ver como ele tá, aí eu corrigia e deixava a nota, e depois se a mãe dele visse lá que na prova estava ruim mandava ele estudar.

LIÇÃO DE CASA

Segundo os alunos da 4^a série, que foram os que mais se manifestaram sobre a lição de casa, eles descreveram da seguinte maneira esse procedimento: a professora passa a lição na lousa e explica, os alunos copiam em seus cadernos, resolvem em casa e na aula do dia seguinte é feita a correção.

Uma discussão que os alunos realizam é em relação à quantidade de lição a ser feita em casa, afirmando ora ser muita, ora ser pouca. Os alunos relatam também, que a lição de casa auxilia na aprendizagem e no estudo, que ela tem importância porque vale nota, além de que, dessa maneira, o aluno tem menos tempo para brincar/ficar na rua.

- Que outra lição você daria?

H. - Ah... lição de casa eu dava nem muitas coisas nem menos, porque se eu passo bastante lição eles fazem só metade e metade não faz, e pouca lição às vezes eles falam assim: ah! é pouca lição, então vou fazer... assim eu passaria nem muito nem pouco.

- Como você faria isso na aula?

Eu falaria que não era que eu não ia passar nem muito nem pouco e explicaria o jeito da lição eu passaria na lousa, explicava, eles copiava, chegava em casa eles faziam a mesma coisa que expliquei na aula.

- Você daria lição de casa? Para quê?

N. - Para eles não ficarem na rua, para eles estudarem, para eles ficarem em casa, depois eles iam brincar porque tem alguns que nem quer saber de lição de casa, deixa o caderno lá no canto e vai sair.

- Para que serve a lição de casa?

Para eles aprenderem mais, porque tem aluno que não sabe tabuada, daí eu dava para casa.

- Fale sobre a lição de casa?

RE. - Às vezes é muito, às vezes é só um pouquinho, eu acho gostoso também, porque a gente estuda em casa, a gente aprende também.

- Por que você acha importante a lição de casa?

Por muita coisa, porque quando eu estava na 2ª série eu repeti duas vezes o livro inteiro de Português, daí a gente aprende mais a história do livro, o vocabulário.

- Por que importante fazer a lição de casa?

EV - Porque vale nota.

- Como você sabe que vale nota?

Porque... é ela vai vendo quem vai fazendo a lição e vai vendo quem fica bom.

Os alunos da 4ª série também descreveram como é feita a correção da lição de casa na escola. Geralmente a correção é realizada na lousa, os alunos organizados em fileiras executam o exercício, enquanto a professora de carteira em carteira, olha o caderno colocando: visto; incompleto; e, não fez! O aluno que não faz a lição de casa acompanha a correção e faz as anotações corretas, se não ficará fazendo a lição no recreio, e como o nome dele já foi registrado no caderno da professora, provavelmente, segundo os alunos, ele terá uma nota ruim. Pode ocorrer também de a professora citar nominalmente os que não fizeram a lição de casa.

Com relação à resolução do exercício na lousa, se o aluno errar terá oportunidade de refazer a lição, se persistir no erro, alguns alunos mencionaram que a professora explica para o aluno, outros disseram que o aluno que errou senta-se e o próximo assume a execução do exercício. O ir à lousa causa constrangimentos para alguns alunos, praticamente para os que têm mais dificuldades e, portanto, erram, pois eles se sentem nervosos ou chateados.

- Como ela faz para corrigir?

RI. - Ela manda os outros abri o caderno em cima da mesa e ela vai olhando quem fez ela coloca visto, quem não fez ela marca no caderno e manda fazer na classe e vai marcando se tiver muito daí ela dá nota baixa no boletim.

- Como vocês sabem se tá certo ou não?

Daí ela passa na lousa, coloca na lousa e manda ir por fileira na lousa, para fazer na lousa, de um em um na fileira.

- E na lousa?

A gente vai na lousa, e já está a conta lá e daí ela vê se a gente fez errado ou não, daí a gente faz até acertar.

- E quando vocês estão errando?

Ela manda sentar e chama outro pra ir lá.

- Como ela corrige? Quando vocês ficam sabendo se está certo ou errado?

RT. - Quando ela passa na lousa, ela passa e só põe, depois nós vai e faz e ela vê se está certo.

- Você vai na lousa também? Como você se sente?

Chateado... Porque eu não sei direito.

- E o que acontece quando você não sabe fazer?

Não sei.

- A professora não explica?

(silêncio) ela ajuda um pouco.

- E com os outros alunos o que acontece?

Eles vão fazer, eles fazem bem na lousa.

- E o que acontece na hora de corrigir?

VC. - ch... tem que fazer, tem que copiar a lição que ela faz na lousa e ela escreve no caderno não fez a lição, quando eu faço só um pouquinho ela escreve lição incompleta.

- Como vocês fazem a lição de casa?

VL. - A gente faz, ela também faz, ela tem o livro do professor que já tá escrito as respostas daí ela corrige com o livro dela.

- Como ela faz para corrigir a lição de casa?

W. - Ela passa de caderno em caderno depois corrige na lousa, ela passa tudo na lousa, daí a gente vai lá e faz, vai um de cada carteira e faz.

- Como você se sente quando você erra na lousa?

Daí dá vergonha.

- O que acontece quando o aluno não entendeu?

Daí a gente tem que ir lá e pedir explicação de novo pra ela, daí ela explica de novo

- O que acontece se você não faz a lição?

Nada, depois se a gente não fizer até acabar de corrigir tem que fazer no recreio.

A lição de casa foi pouco ressaltada pelos alunos da 5^a série, os próprios depoimentos demonstram que a lição de casa na 5^a série é pouco utilizada, e os alunos desconsideram essa prática, atribuindo à escola como o lugar de fazer lições.

- O que mais você daria nota além disso?

AD. - Nota de comportamento, ... dava lição de casa.

- Os professores dão muita lição de casa?

Não muito, eles dão mais trabalho.

- Se você fosse professor você daria lição de casa?

APO. - Não, porque lição tem que fazer na escola, porque tem professor que manda fazer cópia, mas vai aprender alguma coisa, tem que fazer tudo na classe.

LIÇÃO NA CLASSE

Os alunos da 4^a série ressaltaram a importância desse procedimento, descrevendo da seguinte maneira como eles fazem a lição na sala de aula: o professor indica a lição ou o exercício que será feito, os alunos copiam, o professor pode explicar ou dar um exemplo para os alunos, que deverão resolver. Terminando

corrigem-se os acertos e erros, e muitas vezes a correção é feita na lousa. Os alunos relacionam a lição a aprender, para quando chegar ao término do ano ser aprovado e, dessa forma, ir se qualificando para arranjar um emprego.

- Como é na sala de aula?

ANL. - Na sala de aula é meio equilibrado, porque tem vez que eu faço lição, tem vez que eu não faço, e assim vai seguindo...

- Por que somente às vezes você faz lição?

vez que a lição de casa eu não faço muito porque sempre que eu vou ajudar minha mãe, né, daí eu esqueço assim... na cabeça e vou dormir.

- Por que é importante fazer a lição?

Por causa depois no fim do ano tem que fazer as provas, e a gente tem as coisas na cabeça, daí pode passar de ano.

- Por que é importante passar de ano?

Eu acho porque... é importante porque ela vai... reprova e passa, porque ela vai seguindo tudo e vai passando, quando chegar no 1o grau já sabe tudo, né, depois vai para o 2o grau e se quiser pode trabalhar de qualquer coisa, faz carteirinha, trabalha no exercito... na aeronáutica, ali (referindo-se ao aero clube).

- Como você faria para ensinar seus alunos?

CA. - Eu dava aquelas coisas de novo e assim eles faziam e enquanto todos terminassem eu não corrigia na lousa.

- Como você faria isso?

Assim eu dava a atividade para eles copiarem, aí eles faziam se ficar um sem terminar eu deixava até terminar, daí depois eu ia lá e via se estava certo e o que estava errado eu corrigia, depois que todo mundo acertasse eu ia lá e corrigia na lousa.

- Além disso que outras coisas você daria para seus alunos?

Dava coisas... as lições... para eles fazerem... para ver se estavam bons, daí se eles acertassem e tirassem uma nota boa, daí eu passava para a outra lição.

- E se eles não tirassem nota boa?

Eu passo para outra, mas, sempre continuando naquela, sempre alguma dias dando aquela.

Os alunos comentam que na lousa há os que são espertos e os que demoram, e que a professora ajuda os que estão com dificuldades, mas para os alunos que erram, esse fato não é tão importante quanto a retratação diante da classe de que ele não sabe. Na descrição de como eles corrigem a lição fica mais perceptível a questão apontada.

- E como ela faz para ensinar você?

EM. - Ela manda a gente ir na lousa... fico nervoso... da vergonha, todo mundo olhando se a gente erra alguma coisa, fica todo mundo falando. Tem vez que eu acerto, tem vez que eu erro.

- E o que acontece quando você erra?

Aí, a professora manda eu ir de novo da lousa até eu acertar.

- O que acontece?

Tem uns que erra assim, daí a professora manda ir na lousa, se ele ficar bastante tempo lá, ela manda outro.

- Ela não fala nada para você?

RT. - Ela só fala para eu ir rápido na lição.

- Por quê?

Não sei... acho que é porque eu não termino tudo a lição.

- Por que isso acontece?

Ela manda fazer e corrigindo, eu não entendo ela. ela... manda ir fazendo e já pondo as palavras.

- Respondendo?

É, depois fica muito difícil para mim fazer responder as palavras, daí eu não termino a lição, daí ela fala para mim andar mais rápido na lição.

- E só você que vai devagar na lição?

Eu não sei para quem ela fala, deve ser para uma par de gente que ela fala.

- Como você se sente quando ela fica falando?

(silêncio)

- O que acontece quando você vai à lousa?

Eu acho chato, porque tem vez que a gente erra e ela manda a gente fazer de volta.

- E quando você não consegue fazer na lousa?

Fico nervoso.

- O que acontece?

Daí depois, ela dá uma ajuda, falando as coisas que é para colocar.

- E como você se sente quando ela ajuda?

Muito bem... eu gosto...

- Como você se sente quando vai à lousa?

RO. - Na lousa é um pouco diferente também, tem vez que a gente nós esquece, fica lá parado, pensando...

- Por que esquece?

Porque quando eu vou na lousa fazer a conta de dividir, primeiro eu olhei no caderno, tudo os resultados, daí quando chego lá esqueci tudo de novo, daí ele falou: RO vê nos números da conta de vezes pensa e faz aí, teve uma lá que eu coloquei 4 e deu certinho.

Semelhante a correção da lição de casa, a lição de classe é corrigida na lousa com o auxílio do professor que ajuda quando um aluno encontra dificuldades para resolver. Os alunos percebem os colegas que têm dificuldades através do tempo que se leva para fazer o exercício. Os demais alunos acompanham a correção, anotando no caderno o que errou/acertou. Alguns alunos não se sentem à vontade com essa forma de correção, porque ela revela à classe aqueles alunos que estão com dificuldade, o aluno publicamente assume que não tem condições de executar a tarefa sem o auxílio do professor.

Nem todos os alunos tem essa relação com a correção na lousa visto que não a citaram na entrevista, possivelmente porque isso não os incomoda. Parece que a população mais atingida, aqueles que se sentem nervosos, apreensivos diante do grupo, são os que não conseguem fazer os exercícios.

O fato de alguns alunos terem apontado essa prática de discutir na frente de todos as atividades, aponta para o tratamento dado aos erros na escola. Estimular o

aluno a expor/discutir publicamente as questões é importante. O problema reside em como auxiliar os alunos que têm dificuldades a superá-las e em como é tratado no grupo esse procedimento. Como tratar o erro parece-me ser a questão principal.

RESPONSABILIDADE

Apenas esses alunos da 4^a série mencionaram a atitude de responsabilidade com relação à prova, ou ao comportamento apresentado em sala de aula. Nota-se que no primeiro caso, o aluno não tem idéia clara do que seja a responsabilidade, enquanto que o segundo já assume essa responsabilidade com relação à sua produção na escola - a nota, para poder passar de ano.

- O que precisa para passar de ano?

ANL. - Dar provas, fazer lições, tá difícil, da responsabilidade e do respeito pela professora também.

- Por que isso é importante?

Se a professora... se um aluno ficar xingando a professora, não é certo, né, falando palavrão na classe, gritando.

- E da responsabilidade?

Não sei... (silêncio)

- Como você se sente na prova?

EM. - Ah... me sinto responsável... porque tem que dar valor à prova, senão a gente erra assim leva R ou F, tem que ter responsabilidade.

- Por quê?

Porque se levar nas provas R ou F a gente repete de ano!

- E de quem é a responsabilidade?

Ah nossa!

- Por quê?

Para a gente passar de ano.

- E a professora?

A professora também por causa se ela passar alguma coisa que a gente não sabe fazer ela vai ter que passar tudo de novo, a gente vai ter que recordar tudo.

PARTICIPAÇÃO

Apenas um aluno da 5^a série indicou que a participação durante as aulas pode ser considerada como um procedimento avaliativo, a participação dos exercícios na lousa e a atenção/participação dos alunos podem ser avaliadas por

meio de pontos negativos/positivos, podendo ou não fazerem parte juntamente com outras notas do conceito final.

1 - Participação?! Como os professores fazem?

RI. - Quem vai na lousa, ajuda o professor ela dá nota também.

- Como eles fazem?

A professora de matemática chama na lousa se você acertar ela dá positivo se errar ela explica e se recusar a vir ela fica brava, às vezes dá ponto negativo.

- Por que os professores fazem desse jeito?

Porque assim eles vêem se os outros estão fazendo a lição.

RESUMINDO

Os alunos da 5ª série relataram a utilização dos seguintes procedimentos/instrumentos de avaliação:

- *comportamento dos alunos*; os alunos assumem o comportamento da classe como ruim, atribuem esse mal comportamento ao descontentamento com relação às aulas de alguns professores, que apresentam “bronca, sermão”, chamam atenção dos alunos. Tanto o professor como outra autoridade da escola, fazem atribuição de pontos positivos e negativos, como mecanismo de controle da indisciplina. Os alunos reforçam o lado punitivo e sentencioso dessas práticas ao considerarem que elas e outras, como expulsar o aluno da sala de aula e da escola, devam ser realizadas.
- *prova*; os alunos descreveram como é aplicada a prova: marca-se o dia e o assunto da prova, geralmente relacionado ao que foi estudado no mês, os professores elaboram as provas trazendo-as para os alunos resolverem, mencionam o comportamento e as atitudes que devem ser apresentadas durante a prova, fazer silêncio, não olhar para os lados ou no do colega, etc., explicitam que para a maioria dos alunos o medo/ansiedade/angústia permeiam o processo de aplicação das provas. Apenas dois alunos consideram diferentemente sua relação com a prova, tornando-se esta última uma maneira de reafirmar as condições de aprovação desses alunos. A correção das provas, segundo os alunos, é realizada conferindo-se acertos/erros e atribuindo-se notas que podem

constituir-se nas notas de bimestre (boletim) e, depois são apresentadas aos alunos para que confirmem, podendo também ocorrer a participação dos pais nesse processo, por meio da assinatura dos mesmos na prova. Alguns professores, segundo os alunos, utilizam-se da correção das provas para explicar possíveis dúvidas dos alunos em relação aos erros cometidos. Para os alunos da 5ª série, as provas são aplicadas para constatação/verificação da aprendizagem com fins classificatórios, e um aluno explicita a ocorrência da avaliação informal, concomitantemente à avaliação formal - prova.

- *notas*; para os alunos as notas são constituídas de diversos instrumentos de avaliação: caderno, trabalho, faltas às aulas, em especial, o comportamento, a prova e a nota tem como finalidade representar o rendimento do aluno, portanto, a classificação dos alunos e, o registro burocrático - boletim.
- *trabalhos*; os alunos citam os trabalhos como uma pesquisa/resolução de exercício sobre um tema/assunto realizados individualmente ou em grupo, por meio de livros, textos ou troca de experiências com os colegas, sendo apresentado ao professor uma cópia dos resultados, os quais eles corrigem, atribuindo uma nota, podendo ou não serem utilizados como compensação de um rendimento escolar insuficiente.
- *correção de cadernos*; os alunos relatam que se olha o caderno para verificar se a lição foi feita, e ao caderno é atribuído o visto que pode converter-se em pontos positivos/negativos ou ainda em nota, podendo ou não constituir-se parte da nota final, do bimestre.
- *lição de casa*; apenas dois alunos mencionaram a utilização desse instrumento, mas desconsiderando sua ocorrência e definindo à escola como local de realização de lições.
- *participação*; um aluno considerou a participação na execução de exercícios na lousa, sendo a esta atribuídos pontos positivos/negativos, podendo ou não estes fazerem parte do conceito final.

Na 4^a série, os alunos relataram diversos procedimentos/instrumentos de avaliação, como se segue abaixo:

- *provas*; os alunos remetem à nota, observação dos alunos e especialmente à prova como forma de averiguação da aprendizagem e, descrevem a prova - mediante a apresentação pelo professor das provas e a execução delas pelos alunos - menos enfaticamente do que revelam a problemática da “cola” em sala de aula que gera discussões éticas entre eles: deve-se ou não colar? Apresentam também diferentes formas de provas realizadas pelo professor: provas surpresas, com consulta, em dupla, em casa, “na folhinha”, formal; mesmo utilizando tal diversificação os alunos manifestam-se apreensivos, nervosos, angustiados e temerosos em relação ao processo da prova. A correção é descrita com uma certa semelhança à 5^a série; os professores corrigem segundo um livro ou uma folha resposta, atribuindo acertos/erros, relacionando-os a uma nota, depois a prova é devolvida aos alunos para conferência e, posteriormente torna-se um registro burocrático - boletim, com a finalidade de saber se o aluno está em condições de passar para outra série, ou seja, verificar a aprendizagem para classificar em aprovado/reprovado o aluno.
- *notas*; segundo os alunos, a nota é atribuída a provas, cadernos, responsabilidade, faltas, comportamento, entre outros; por meio das notas verifica-se o rendimento do alunos, classificando-os e registrando no boletim.
- *comportamento*; os alunos relatam apresentar um comportamento ruim, particularmente quando a professora se ausenta da sala de aula, e o procedimento mais comum é: chamar atenção, discutir com os alunos, ameaçar não explicar um assunto, encaminhamento do aluno indisciplinado à diretoria, ou a advertência dos pais em relação ao comportamento apresentado pelo filho; os alunos sugerem aos alunos indisciplinados castigos como: deixar o aluno sem recreio, ficar exposto diante da classe ou em frente a uma parede. Alguns alunos mencionam a atribuição de nota ao comportamento, como se este constituísse um item no boletim, atribuindo ao comportamento o mesmo peso em relação a um conhecimento sistematizado, uma disciplina.

- *lição de casa*; os alunos consideram importante a lição de casa porque esta contribui para o estudo e a aprendizagem, além de valer nota. Descrevem que a professora indica na lousa a lição a ser feita, eles copiam no caderno, resolvem em casa e, no dia seguinte é realizada a correção; os alunos organizados em fileira executam os exercícios na lousa, enquanto a professora confere se os alunos fizeram ou não a lição, e atribui a esse último, em suas anotações, uma “nota ruim”, além da citação nominal diante da classe. Muitos alunos demonstraram um certo constrangimento ao fazer o exercício na lousa, em especial os alunos que erram, porque têm mais dificuldades e os alunos tímidos.
- *lição*; os alunos descrevem a lição como uma das formas de o professor avaliar, verificando os alunos que estão trabalhando ou não, e indicam que a professora coloca a lição a ser feita na lousa, explica, os alunos fazem, depois é feita a correção também na lousa, e o professor auxilia os alunos que apresentam dificuldades. Alguns alunos enfatizam o constrangimento que sentem ao realizar a correção na lousa.
- *caderno*; alguns alunos associam esse procedimento à correção da lição de casa, enquanto outros apontam a necessidade da correção do caderno para verificação da aprendizagem, dos erros cometidos pelos alunos e, também, para que os pais possam acompanhar a aprendizagem do filho.
- *responsabilidade*; essa atitude foi relacionada pelos alunos à prova e ao comportamento apresentado durante a aula, possivelmente porque um dos alunos em sua fala demonstra assumir a responsabilidade pela sua produção na escola.
- *trabalho*; pouco citado, um aluno apontou que o trabalho era realizado em razão da obtenção de nota e outro referiu-se a trabalhos artísticos.

3.3. - As dificuldades detectadas.

As dificuldades enunciadas pelos alunos na entrevista envolveram, em particular o processo avaliativo, mais especificamente as provas, a obtenção de nota para aprovação e, também quais possibilidades de superá-las, ou como os alunos entendem o tratamento dado a essa questão.

Nas entrevistas ocorreram situações que exigiam modos diferentes de encaminhamento das perguntas. Ressalto esse aspecto, pois as perguntas, embora tratem das dificuldades dos alunos nas provas, algumas vezes foram abordadas com relação aos problemas de aprendizagem. Optei pela aproximação feita pelos alunos da 5^a série entre a importância da prova e a aprendizagem, para iniciar a discussão sobre as dificuldades dos alunos, pois remete às contradições existentes no sistema escolar, revelando que o procedimento avaliativo é mais importante do que a própria aprendizagem.

Agrupei inicialmente as falas que consideravam a aprendizagem mais importante e posteriormente as que consideravam a prova; para ilustrar o peso atribuído à prova no processo de aprendizagem, remetendo às seguintes questões: por que a aprendizagem, para alguns alunos tornou-se coadjuvante? Que práticas e políticas têm dado aos instrumentos da avaliação tal importância? Qual o nível de consciência dos professores com relação a essa problemática?

- O que é mais difícil, aprender ou fazer prova?

V. - Para fazer prova tem que aprender, então é mais difícil aprender.

- Por que é mais complicado fazer prova do que aprender?

R. - A prova, porque... os dois, porque na prova você tem que aprender para fazer a prova, não é?... se você não aprendeu como você vai fazer prova?... tem que prestar atenção.

- Então, é mais difícil aprender ou fazer prova?

TI - Aprender tem que entender o que os professores explicam na prova é só fazer, só que nem todos professores explicam, da minha classe todos explicam.

- O que é mais difícil na hora de aprender?

TE. - Na hora de aprender, porque se você prestar muita atenção na hora da prova vai cair o que você aprendeu.

- O que é mais difícil fazer prova ou aprender?

SE. - Fazer prova, aprender a gente presta atenção e guarda na cabeça e na prova é muitas perguntas e às vezes tem coisa que a professora não explicou.

- Você acha mais difícil aprender ou fazer prova?

RO. - Fazer prova porque a gente estuda e esquece, o professor ensina depois eu esqueço, até vir na escola eu esqueço.

- O que você acha mais difícil, a prova ou aprender?

SIL. - (silêncio)... a prova, porque aprender é mais fácil, aprende... o professor explica, tá ajudando e na prova não, na prova não tem ninguém pra ajudar aí a gente tem que estudar antes da prova pra saber.

Infelizmente, para a educação e para todos, nossa prática (construída a favor do que e de quem?) tem levado à compreensão de que aprender seja importante para fazer provas e não como aquisição de bens que auxiliem no crescimento/ desenvolvimento pessoal e coletivo. A contradição do aluno na tentativa de expor o que para ele era mais relevante, ora afirmando ser a prova, ter o caderno em dia, ora aprender o que não sabia, mas, isso em razão do fato de ter que aprender para poder “fazer aquela coisa difícil - prova”, corrobora para a compreensão de que a prática avaliativa assume, muitas vezes, uma relevância maior do que realmente é necessário, tirando o foco de atenção da aprendizagem.

- O que você acha mais difícil, fazer prova ou aprender?

SI. - É mais difícil fazer prova.

- Por quê?

Porque prova é uma coisa que quebra mais a cabeça e aí eu estou ali escutando a professora aí eu já vou gravando, essas coisas, o que ela vai falando eu já vou dando mais uma aprendida, mas prova assim é muito ruim.

- Se você aprendeu por que não faz a prova?

eu aprendi, mas ela podia não dar uma prova tão difícil, podia dar uma prova daquilo que eu aprendi, mas o que eu não aprendi, essas coisas, aí eu poderia falar pra ela pra não passar aquilo na prova, que eu não ia saber, ela podia dar uma prova assim pra cada aluno de um tipo que o aluno assim, soubesse mais ou menos o que ela iria dar.

- E se a professora desse uma prova fácil, como você faria para aprender o que você não sabe?

Então, mas só que eu não ia aprender, aí depois de um tempo que eu aprendesse ela podia dar na prova, mas primeiro eu tinha que aprender para depois fazer aquela coisa difícil.

- O que a professora dá na prova vocês já não sabem, já não foi ensinado?

Não, mas só que tem vez que eu fico assim meio distraída, que eu começo a fazer lição e eu não presto mais atenção e começo a fazer lição fico assistindo assim aí vai bate o sinal assim, essas coisas, aí eu fico apressada mais na lição do que ela está falando.

- Por que acontece isso? Presta mais atenção na lição do que no que ela está falando?

Porque eu fico mais apressada assim, porque vai bater o sinal, aí depois a outra professora vai chegar e vai apagar a lousa e eu não quero ficar sem fazer a lição.

- E por que você não quer ficar sem fazer a lição?

Ah,... porque meu caderno vai ficar assim, aí quando ela for dar nota eu não vou estar com aquela lição em dia, porque eu estava escutando ela explicar.

- Não é mais importante entender o que ela está explicando?

É, mas também tem no caderno, aí dá pra estudar as coisas que tem.

Um aluno da 5ª série tece uma crítica, sutilmente, ao justificar o fato de ter tirado uma nota fraca em razão da organização do horário escolar. A prova iria ocorrer somente nas últimas aulas e, por infelicidade do aluno as duas primeiras aulas que eram de Ciências estavam muito **legal**, provocando o interesse do aluno e em contrapartida fazendo que ele se desligasse/esquecesse da prova. Essa situação provocou um segundo comportamento: independentemente das aulas anteriores se ele tiver uma prova na última aula, as demais serão desconsideradas. Fica desvelado pela fala desse aluno, como na escola a prova acaba se tornando o centro da atenção do aluno, em detrimento da aprendizagem.

- Se na prova vai todo mundo mal?

TIA. - O professor dá um conselho para o aluno, mas tem professor que não faz isso que fala quem mandou bagunçar.

- Quando o aluno vai mal na escola?

Quando tem F e I, só, para recuperar o I é difícil, tem que se matar, agora F, dá para recuperar, porque eu tirei F em Português e recuperei, o F é porque eu prestei atenção na aula de Ciências que estava legal e acabei esquecendo o que estudei. Já do professor de Geografia era a última eu nem liguei para nenhuma, fiquei só estudando a dele, por isso eu fui bem.

Segundo os alunos da 4ª e 5ª séries, a dificuldade mais recorrente é a falta de estudo especialmente nas provas, o que é consequência do comportamento (bagunça) ou da desatenção durante as explicações do professor, atribuindo a si mesmos a responsabilidade por suas dificuldades.

- Você acha que os alunos têm dificuldades na prova?

AN. - Os que estudou não têm, os que não estudou... porque quem estudou sabe as perguntas, quem não estudou não vai saber nada da prova, não presta atenção. (5ª série)

- Que dificuldades os alunos tem para fazer prova?

LE. - Muitas dificuldades, não saber, o professor não vai falar.

- Por que ele não sabe?

Não estuda! (5ª série)

- Você tem dificuldades na prova?

APD. - De vez em quando, às vezes, quando eu não presto atenção no que o professor explica, aí de vez em quando fica difícil de fazer porque você não prestou atenção. (5ª série)

- Você acha que os alunos têm dificuldades de aprender?

RO. - Alguns acho que têm, que nem a Rose não escuta direito.

- Só ela tem dificuldades de aprender?

Não, todo mundo tem, a minha dificuldade é a bagunça, eu tento mas eu não consigo. (5ª série)

- Quais as dificuldades que seus alunos teriam?

ED. - As dificuldades?! ... é dificuldade de coisa, de responder, porque não estuda, então, né o menino não estudou, tira uma nota baixa, o menino estudou tira uma nota boa.

- Por que não estuda?

Ah... porque não estuda, porque, porque é preguiça, aqui nós sai às 11 horas, dá tempo muito bem dele estudar, brincar, fazer a lição de casa, da tempo de tudo...

- O que você acha difícil na avaliação?

Ah eu acho difícil porque... ah... porque ela dá só um tempinho para a gente fazer, e a gente tem que pensar, raciocinar, não dá tempo, o tempo que ela passa é muito pouco, tem que ser mais! (4ª série)

- Quais dificuldades que você tem?

CO. - Na prova? As perguntas são difíceis, porque tem vez que eu não estudo. (4ª série)

- É difícil fazer prova?

KL. - É difícil por que na prova tem coisas que a gente não sabe, então é difícil.

- Mas ela não ensina antes?

Ensina, mas se você não presta atenção você não sabe. (4ª série)

- Quais as dificuldades que os alunos teriam?

EM - Eles falam muito, eles conversam, faz bagunça, fala com o outro, se tiver um aluno aqui na frente e outro lá atrás eles conversam e atrapalha a aula da professora... eu acho muita falta de respeito. (4ª série)

- Quais as dificuldades que teria?

CA- As pessoas que não prestam atenção na lousa, ficam assim só bagunçando teria dificuldade para ensinar mais. (4ª série)

Tanto para os alunos da 4ª série como da 5ª série parece haver concordância em alguns depoimentos da atribuição de culpa aos próprios alunos pelas dificuldades que eles apresentam, já que são os alunos que não prestam atenção, conversam, bagunçam, colam na prova, atitudes desaprovadas por esses alunos. Há uma certa consonância em relação ao modelo de aluno construído pelos próprios alunos, possivelmente adquirido/influenciado pelo modelo vigente na escola/sociedade. Os alunos que bagunçam, não prestam atenção, vão mal na escola, possuem dificuldades.

Dessa maneira, atribuem, valorizam e mitificam aquela idéia de que o aluno é bom porque merece, porque é esforçado, condizendo com o tipo de formação que se pretende priorizar, colocando a reprovação, a exclusão como problema individual dos alunos e, em muitos casos, assumindo a responsabilidade pelo fracasso escolar.

“(...) mas a escola e a ideologia meritocrática que a rodeiam são notavelmente eficazes no empreendimento de apresentar isso como o simples resultado final do conjunto dos desempenhos pessoais. Tratando a todos de modo formalmente igual e individualizando provas, medições,

veredictos e sentenças (...) a escola faz com que cada qual se sinta o único responsável pela sua sorte". (Fernández 1989, p. 214)

Os alunos da 4^a série também atribuem a si a dificuldade de “guardar tudo na cabeça”. O processo de memorização é muito utilizado na aprendizagem escolar e muitas vezes, o aluno reconhece que não há utilidade em estar realizando tal tarefa. Para muitos alunos, a memorização pode ser um grande empecilho para o sucesso escolar.

Na prova que dificuldades o aluno tem?

RG. - De pensar... porque tem uma coisa aqui, outra ali, tem um problema ali, e pensar em tudo de uma vez não dá não.

- E de aprender?

Não prestar atenção... assim... não pensar no que a professora tá falando, não acompanhar a professora na explicação, porque depois tem que fazer sozinho.

- E na prova teriam dificuldades?

EG. - Depende, né?.. se eles aprenderam, teriam algumas sim, porque ninguém vai guardar tudo aquilo na cabeça para na hora da prova passar tudo aquilo lá na prova, algumas palavras podiam até dar meio certo, assim, dá certo, então aí ia ficar melhor para eles se aprendessem as coisas fizessem assim nem que fosse meio certo daria para mim corrigir, agora se eles ficam brincando e não fazem daí ia ficar ruim para mim, porque daí eles iam tirar l, aí eu vou ter que reforçar bastante, desde o começo, a primeira prova que ele tirar l, aí eu do reforço e assim quem sabe eles vão passar para frente.

Um aluno da 4^a série ao se referir à dificuldade de memorização, apresenta uma outra questão que é o como se aprende na escola, o comportamento que é exigido, demonstrando no tom de sua voz, ser algo sem prazer, extremamente rotineiro e cansativo, desmotivando a aprendizagem.

- Por que os alunos vão mal na escola?

ANL. - Por que não guarda na cabeça.

- Você acha que é muita coisa para aprender?

Oh... a gente faz tudo isso num dia só, passando de hora em hora, também é difícil, para caramba!

- Por que você acha difícil?

Por causa a professora fala direito, né, não sentar, não parar nem um pouquinho, escrevendo direto, cansa né, os alunos.

- É cansativo para os alunos?

Também é cansativo um pouco porque fica direto assim, sem se mexendo, daí...fica doendo.

- Você acha fácil aprender?

Eu acho, porque tem lição que a gente aprende, tem vez que não, como as contas de dividir de vezes, né...

Outras dificuldades também aparecem, porém estas relacionam-se com a prática pedagógica do professor.

- Quais as dificuldades que os alunos teriam?

ED. As dificuldades?... é dificuldade de coisa, de responder, porque não estuda, então né, o menino não estudou, tira uma nota baixa, o menino estudou tira uma nota boa. (4^a série)

- Você tem dificuldades na prova?

RT. - Tem, uns negócio que ele passa que ainda não ensinou do livro.

- Por que ele não ensinou?

Não sei... não sei que prova que foi.

- O que aconteceu

Ele dá coisa que a gente não viu, daí a gente tenta fazer pelas outras perguntas. (4^a série)

- Quais as dificuldades que os alunos têm?

APO. - É muita coisa para estudar, pôr na cabeça, chega na prova, aquilo que você estudou não cai. (5^a série)

- Você acha que os alunos têm dificuldades?

RI. - Ah, tem porque fica pensando e não sai, fica o problema na cabeça, hoje na prova de matemática eu fiquei assustado, mas depois eu prestei atenção e consegui fazer. (5^a série)

- O que você acha difícil nas provas?

EDR. - As perguntas, é difícil entender as perguntas, eu não estudo para prova, só quando fiquei de recuperação é que eu estudei mesmo. (5^a série)

- Quais as dificuldades na hora de fazer a prova?

RN. - As perguntas, porque quando a gente tá fazendo, a gente esquece, não dá para entender melhor, porque a gente confunde as perguntas, às vezes. (5^a série)

- Quais dificuldades os alunos tem na prova?

GI. - Ah... ficar pensando, pensando, não sai nada na prova. (5^a série)

Na fala dos alunos da 4^a e 5^a séries, as dificuldades que envolvem a prática pedagógica do professor concentram-se na compreensão das perguntas formuladas pelos professores, consideradas difíceis pelos alunos. Isso pode ser resultado da utilização de uma linguagem mais formal pelos professores na formulação das provas, dificultando o entendimento pelo aluno. Na prática observada, os professores tendem a ler as perguntas e a explicá-las, tecendo comentários e relembrando assuntos, mas, nesse momento, parece-me que os alunos em razão da ansiedade de responder as questões, não se dão conta da explicação do professor, partindo já para as respostas.

Os alunos da 5^a série enfatizam também a quantidade de questões apresentadas na prova, segundo os alunos são muitas; o clima que se cria em torno

da prova, gerando ansiedade e medo, e também a utilização de questões que não foram abordadas durante as aulas.

Pode ocorrer nesses casos um exagero por parte de alguns alunos, mas confrontando as respostas com a prática observada, notamos que o clima em torno da prova, é uma herança cultural, que os alunos já trazem consigo, fruto de outras experiências escolares. Com relação à quantidade de questões, talvez não seja tão preocupante, mas, como elas são elaboradas e apresentadas aos alunos, parece-me mais relevante.

O fato de o professor utilizar questões que não foram discutidas em classe, reforçando as relações de poder existentes entre professor/aluno, ou quando o professor se utiliza disso para controlar o comportamento dos alunos, estas, sim, são questões que implicam uma discussão mais ampla sobre as relações pessoais/sociais que entravam nossa sociedade.

Outra relação a ser considerada é aquela estabelecida entre professor/matéria/aluno. Dependendo de como essa relação é estabelecida na sala de aula, há uma tendência a achar difícil o conteúdo da matéria, a relação professor/aluno parece implicar aceitação ou não da aprendizagem da disciplina. Na fala dos alunos da 4^a série fica perceptível essa questão; para esses alunos as dificuldades estão concentradas em algum conteúdo ou matéria que eles consideram mais difícil de aprender: os problemas matemáticos, o vocabulário de alguns textos, as questões de ciências, as operações, como a divisão.

- Quais dificuldades você tem?

DO. - tem um par de coisas...tem o livro...a leitura que a gente erra as palavras.

- O que os alunos achariam difícil?

EM. - Ah... eu acho que Matemática mesmo, porque a professora passa coisas difíceis e se a gente não acertar ela passa de novo para gente aprender, ... ela fica passando até a gente aprender

Você acha que os alunos teriam dificuldades?

E. - Eu acho que a aula mais difícil seria a de Matemática, porque a Matemática às vezes tem contas de dividir, é... difícil, a de ciências também, mas eu ia passar para eles escrever uma ou duas páginas.

Alguns alunos da 4^a série não consideram difícil o processo avaliativo porque como cursando novamente essa série, partem do pressuposto de que já sabem o

conteúdo das disciplinas, ou então, porque tem um bom rendimento, generalizam em relação aos demais alunos.

- Você acha que seus alunos iam ter dificuldades?

AN. - Não

- Você acha que um aluno quando é reprovado é porque ele não tem dificuldades?

É... Não, porque ele... ele repete mas no outro ano ele passa, ele já aprende já no ano e se ele não passou, no outro ano ele passa.

- Por que ele reprova?

Porque ele... tem coisas que ele não sabe, né; a professora tentou ensinar e ele não quer aprender.

- Os alunos têm dificuldades para fazer as provas?

VL. - Eu acho que têm, ... não tem, eu mesmo não tenho porque eu repeti um ano né então para mim é mais fácil porque já sei a matéria que tem que estudar.

- Você acha que os alunos teriam dificuldade na prova?

RO. - Por mim eu acho que não, porque tem muita gente que é boa estuda, mas tem uns que não liga para a prova.

Com relação ao **tratamento dado às dificuldades na escola**, os alunos da 4^a série apontam que geralmente o professor percebe que um aluno vai mal pelas suas notas, se está ou não prestando atenção nas aulas, se está ou não fazendo as lições e pelos erros cometidos.

- Por que um aluno vai mal?

M. - Quando não sabe fazer as coisas, não sabe fazer provas, não estuda, cola, toda prova que faz tira F ou I.

- E o que você faria?

Eu falava para ele estudar, aprender, tirar nota boa na aula, falava para mãe dele na reunião para ela falar em casa.

- E como a gente sabe quando um aluno tá indo bem ou tá indo mal?

VS. - Quando a professora fala.

- O que ela fala?

Ela mostra o boletim e fala se tá mal ou ruim.

- O que você faria se um aluno tivesse indo mal?

VI. - Não sei.

- Como a professora faz quando você erra?

Ela explica, fala que tá errado, manda fazer de novo.

- Quando você sabe se o aluno vai bem ou mal?

Quando ele fica lá parado, olhando pros. lados outro, porque tem vez que eu também fico assim.

O encaminhamento sugerido pelos alunos da 4^a e 5^a séries é a recuperação da nota por meio da aplicação de novas provas, insistindo para os alunos

estudarem, conversando com a mãe e explicando novamente para o aluno a lição. Tanto os alunos da 4ª como da 5ª série remetem a preocupação com os problemas de aprendizagem para fora da sala de aula, acreditando que os pais, ou o reforço, possam auxiliar na obtenção de resultados melhores no rendimento escolar.

O reforço explicitado pelos alunos tem como modelo o utilizado pelas professoras primárias. Na 5ª série não se percebe a mesma prática. Ao contrário, muitos alunos são encaminhados para resolverem suas dificuldades em outros estabelecimentos com a justificativa de que a escola não tem como lidar com certos problemas que os alunos apresentam. Esse encaminhamento não é de todo incorreto, pois há casos que extrapolam a sala de aula/escola, mas também ocorre, após a avaliação dos especialistas de alguns alunos não serem aceitos, porque os problemas apresentados não carecem de um tratamento diferenciado fora da escola, mas, dentro dela.

- O que você faria se o aluno estivesse ruim?

AD. - Eu chamava a mãe dele, falava, conversava para ensinar em casa, para ver se ele passava de ano, porque repetir é ruim, porque você tem que fazer tudo de novo. (5ª série)

- Quando o aluno vai mal na escola?

RO. - Quando ele bagunça não faz a lição, tira nota ruim na escola.

- O que o professor faz?

Ajuda o aluno a melhorar, conversa com o pai e a mãe para ajudar em casa.

- E resolve?

Para mim resolveu o ano passado a professora chamou a minha mãe ela deu conselho para mim e eu passei.

- E esse ano?

Se eu passar ou repetir eu não estou nem aí, dona.

- Por quê?

Deixa eu vou sair, mesmo, vou parar de estudar.

- Por quê?

Minha colega fez até o 3º colegial e não arranja serviço, adianta, eu não quero estudar eu vou trabalhar junto com o meu pai, fazer casas. (5ª série)

- O que você faria se o aluno fosse mal?

ED. - Eu dava reforço, falava para eles, chamava a mãe para ajudar em casa, não fazia serviço só lição, o dia inteiro ia ficar no caderno e disciplina na classe. O André depois que apanhou na escola da mãe dele, melhorou bastante, tá quietinho. (5ª série)

- O que você faria com o aluno que vai mal?

G. - Eu tentava ajudar, forçar ele mais para ele passar naquela matéria, tem o reforço da 4ª série, tentar fazer o reforço, um caderno individual para cada um. (5ª série)

- O que você faria com o aluno que vai mal?

SIL. - Dava reforço, eles vinham na escola eu dava uma aula para eles e se não adiantasse eu reprovava.

- O que o professor faz quando o aluno vai mal?

Manda fazer reforço em algum lugar, manda melhorar. (5ª série)

- E se o aluno tivesse indo mal o que você faria?

W. - Daí no final do ano colocava ele de recuperação, se continuasse do mesmo jeito repetia. (4ª série)

- O que você faria se um aluno tivesse ido bem mal?

VA. - Colocaria ele de reforço, passaria toda lição, dava exercício.

- Por que você acha que isso daria certo?

Porque com reforço ajuda bastante, porque ele tá atrasado e vai adiantando de pouco em pouco.

- O que mais você faria para ajudar o aluno?

Só o reforço mesmo, ou ele estuda ou ele repete de ano. (4ª série)

- Mas o que você faria se ele tivesse indo mal?

I. - Daria reforço, dava um dia para ele vir e dava para eles, passava várias coisas, contas para ver se eles acertava para ele passar de ano.

- Por que é importante o reforço?

Para ver se ele tem chance de passar de ano. (4ª série)

Nas falas dos alunos podemos verificar que há uma tentativa de auxiliar as dificuldades dos alunos, como também há apenas uma retórica, a de que dessa maneira o professor está se empenhando em auxiliar na superação das dificuldades, ou mesmo apenas para cumprir uma exigência burocrática (recuperação no final do ano). O aluno considera o reforço como uma chance de passar de ano, como se estivessem dando um privilégio aos alunos que apresentam um rendimento inferior.

Outro tratamento apontado pelos alunos da 4ª e 5ª séries, trata especificamente das dificuldades em relação aos resultados das provas, retratando práticas diversificadas com relação ao tratamento dado às dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações por meio de provas.

Alguns professores corrigem a prova sobre determinado assunto, explicando/retomando os pontos em que os alunos encontraram mais dificuldades, explicam e orientam os alunos para estudarem novamente em casa e aplicam nova prova, não necessariamente com as mesmas questões, mas tratando-se do mesmo assunto. Acontece também de o professor permitir que essa outra prova seja realizada com consulta.

Ou, o resultado insatisfatório é mantido pelos professores, havendo, em alguns casos, uma compensação mediante outros instrumentos de avaliação, como a correção do caderno, um trabalho apresentado, afirmam os alunos da 5ª série.

Para os alunos, esse procedimento também é considerado uma chance dada ao aluno para obter uma melhora no rendimento, que, necessariamente não significa uma superação das dificuldades apresentadas, muito menos a segurança de uma aprovação.

- O que os professores fazem quando o aluno vai mal?

R. - Geralmente eles deixam de reforço, conversa com o aluno, e se ele não melhorar ele vai ser reprovado e no outro ano ele vai se esforçar para ir bem.

- E o que acontece quando todos vão mal na prova?

A professora manda estudar muito em casa, que ela vai dar outra prova para ele estudar, ou senão fazer uma prova em consulta com o caderno, com o livro, que não é para copiar e para ver o caderno e tirar da cabeça o que você entendeu da pergunta.

- E o professor o que faz?

Geralmente ele vai dar uma prova quase igual à que ele deu para ver se o aluno estudou ou não.

- O que você faria se todos ou a maioria fosse mal na prova?

K. - Eu faria que nem professor de História, passava outra, deixando olhar na apostila.

- Ele explicou de novo?

Ele pegou, deu a prova, nós pegamos e olhamos na apostila, mas ele não explicou.

- Se a maioria na classe vai mal o que o professor faz?

RB. - Nada, ele corrige vê se pode dar outra prova.

- Por que outra prova?

Porque ele vai dar prova demais, se cada vez que um for mal ele for dar prova.

- O que os professores fazem?

RI. - Não fala nada, mas depois eles explicam, falam que ele tem que melhorar, ele explica e dar outra prova.

- O que você faria se o aluno fosse mal?

EDR. - Daí eu procuraria ensinar ele, e se ele não soubesse algo que eu tinha passado, ajudava ele a fazer.

- O que acontece quando todo mundo vai mal em uma prova?

APO. - O professor pode dar outra prova olhando no caderno, ou então o professor deixa do jeito que tá, todo mundo mal. (a professora de Português faz isso, o professor de História deu outra prova e recuperar a nota).

- E o assunto que está sendo ensinado?

Tem alguns professores que procuram ajudar, agora tem outros que não, ele dá outro conteúdo, a professora de Ciências e Matemática eles voltam e explicam, o professor de Geografia consegue fazer todo mundo estudar, só não aprende quem não quer, então ele não precisa voltar, quando ele explica, explica de verdade e de uma vez só é o jeito dele, e os outros professores talvez não saibam.

- Quando muitos vão mal na prova o que acontece?

RE. - Dá nota baixa.

- Só?

Olha o caderno, vê se estudou, se está estudando, olha o caderno, leitura para quando o aluno tira F e o caderno tá organizado, bonito, tem tudo o que ele passou, porque quando o professor vai dar nota ele olha o caderno, manda também fazer trabalhos para ajudar a nota da prova.

- Se os alunos vão mal na prova os professores não explicam de novo?

GI. - A faz, eles mandam passar a prova no caderno, daí vai corrigindo e explicando.

- Quando o aluno vai mal o que o professor faz?

RO. - Coloca nota ruim, tem vez que reprova ou fica de recuperação.

- Quando o professor sabe que o aluno vai mal?

V. - Isso é que eu gostaria de saber, eles marcam tudo no livro, eles marcam depois dá negativo, a professora de português falou que não gosta de aluno falso, que faz as coisas nas costas, tem muita gente que não faz a lição, daí ela dá um tempo para fazer e passa olhando depois e dá ponto negativo, ela resume tudo e vê se no final do ano o aluno passou.

- O que acontece quando o aluno vai mal?

Ele vai acumulando nota ruim daí vai repeti, se ele esforçar pode ser que ele consiga ir bem.

- O que acontece quando todos os alunos vão mal na prova?

Eles não fazem nada, dá reforço no final do ano.

Algumas falas dos alunos da 5^a série denotaram muita negatividade com relação às dificuldades apresentadas, uma vez que os alunos demonstram que não há forma de reverter essas dificuldades e, mesmo que o professor tente, alguns alunos não conseguirão melhorar o desempenho, porque não têm interesse ou são bagunceiros e, portanto, estão condenados à reprovação.

- O que o professor faz quando o aluno vai mal?

N. - Ele dá uma ajuda, se o aluno não melhora ele repete, reprova se não sabe fazer e só tem nota baixa.

- O que eles fazem quando o aluno vai mal?

Eles dão mais uma chance, eles ensinam mais se o aluno não está em condições de aprender, daí eles reprovam.

- O que você faria se um aluno fosse mal?

LE. - Eu chamaria ele num canto e falava para ele estudar mais, mas isso não resolveria porque ele não tem interesse.

- O que acontece quando o aluno vai mal na escola?

AD. - Ele repete, dependendo se ele tirar B agora e tiver um monte de nota baixa não adianta.

- O que o professor faz?

AN. - Ele tenta fazer o aluno melhorar, mas se não melhorar ele repete.

A fala do aluno da 5^a série demonstra a convicção e a introjeção de como deve ser o aluno, refletindo o ideal de aluno propagado pelos professores: o aluno que leva a sério o estudo, portanto não bagunça, o aluno que lê, que estuda, faz a lição, este aluno quer aprender, ou seja, é este o aluno que o professor quer ensinar, desvela a negatividade presente na fala de alguns alunos que sabem que não atingiram tal conceito ideal e, portanto, a reprovação parece mais real do que a possibilidade de superar as dificuldades e ser aprovado.

- O que acontece quando o aluno vai mal?

R. - Se ele quer aprender, ele tem que levar o estudo a sério, tem que ler, estudar, fazer lição.

Outros estudos como os de Pinto (1994), Sobierajski (1992), Sarmento (1997), revelaram em diferentes contextos a existência de um conceito de aluno ideal perpassando o processo de avaliação. Para Sarmento há um padrão de aluno ideal e alguns indicadores como: letra bonita, capricho, organização, bom comportamento, cumprimento de tarefas, responder tudo o que o professor pede da forma por ele esperada, traduzem esse padrão.

“Esses aspectos traduzem valores social e culturalmente legitimados e que são mediados pelos professores ao emitirem seus julgamentos. São manifestações visíveis de um processo mais amplo ligado à avaliação como um instrumento de controle social.” (Sarmento, 1997, p. 107).

E, dessa forma, justifica-se a seleção na escola e na sociedade: os que não correspondem ao modelo, logicamente, porque eles não se esforçam, uma vez que a oportunidade foi dada igualmente a todos, devem ser reprovados/eliminados da escola.

As falas abaixo dos alunos da 5ª série demonstram uma certa positividade com relação à prática do professor em conversar com os alunos, explicar, orientar, embora em defesa do professor os alunos acabem atribuindo aos colegas a responsabilidade pelas suas dificuldades, “eles não prestam atenção”, “eles bagunçam”, “eles não estudam”.

- O que acontece quando o aluno vai mal?

LAF. - Orientava, dava mais lição, esforça mais ele, dar recuperação no meio, no fim do ano.

- Fazendo recuperação o aluno consegue passar de ano?

Às vezes, porque na recuperação eles prestam mais atenção, porque eles ficam mais ansiosos já.

- O que acontece quando o aluno não consegue aprender?

SE. - Ele tem algum problema porque todo mundo consegue aprender alguma coisa na vida. Se ele tira nota baixa na prova é porque ele não quer, e se não tira é porque não estuda, não presta atenção.

- E o professor?

O professor tá sempre falando quando ele vai mal ou bem, para ele aprender mais, mas tem gente que não liga.

- E o que acontece quando tem um aluno indo mal?

SIL. - Alguns professores tentam ajudar, conversa com o aluno fala pra estuda mais.

A existência de práticas consideradas positivas pelos alunos leva à reflexão sobre se elas são suficientes para possibilitar que todos alcancem um grau de qualificação e não se percam ou sejam eliminados pelo caminho, o que implica outro conceito de escola/sociedade.

No entanto, é interessante notar a coexistência de diferentes práticas pedagógicas como os alunos apontam, que desvelam como o espaço de sala de aula/escola é contraditório.

Os alunos da 5^a série apresentam dois níveis de dificuldades; as decorrentes das atitudes dos alunos, tais como: falta de estudo, a desatenção, e a indisciplina, e as decorrentes da prática do professor nas provas: formulação das perguntas e sua correspondência com o que já foi estudado em sala de aula, quantidade de questões apresentadas, o tempo e o horário para realização da prova e o clima criado em torno da execução da prova.

Semelhante aos alunos da 5^a série, os alunos da 4^a série apresentam as mesmas dificuldades diferenciando apenas quanto à atribuição da dificuldade de memorizar por parte de alguns alunos.

Os alunos da 4^a série afirmam que os professores sabem quando um aluno tem dificuldades, pelas notas, pelos erros cometidos, pela atenção nas aulas, pelo acompanhamento da execução das lições no caderno e que o tratamento dado a essas dificuldades é realizado por meio do reforço, sugerindo também uma explicação e uma recuperação mediante a aplicação de novas provas, orientando os alunos e pais para a importância do estudo. Na sala de aula, segundo os alunos, ocorre a criação de diversos mecanismos de compensação da nota inferior, aplicando-se outras provas para recuperarem a nota obtida, utilizando-se de provas com consulta, em dupla, trabalhos, etc...

A compreensão que os alunos aparentam ter sobre como são tratadas as dificuldades, está relacionada a oportunidades/chances que os professores fornecem aos alunos, e o sucesso/insucesso nessas oportunidades depende exclusivamente do aproveitamento desses mesmos alunos.

Dentro da perspectiva apresentada, o tratamento dado às dificuldades fica tão superficial quanto as dificuldades elencadas, uma vez que são remetidas para fora do processo de aprendizagem. Então, o tratamento gira em torno do reforço⁵ dado pelo professor em período diferente da aula, ou o reforço em outra instituição, ou a atribuição aos pais pela responsabilidade de recuperação do filho.

Sobierajski (1992) afirma que há uma preocupação com o resultado positivo das provas, o que não significa a mesma preocupação com o processo de aprendizagem. Essa preocupação pode estar atrelada a competência do professor que possivelmente a avaliação acabe por desvelar.

“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.” (Sobierajski 1992, p. 63)

Diferentemente dos demais alunos, a fala deste aluno da 5ª série, recupera um outro sentido com relação ao tratamento dado às dificuldades:

O que os professores fazem quando o aluno vai mal?

RE. - Eles tentam fazer o aluno prestar atenção, a CI mesmo ela fala que não vai ligar, mas depois ela explica, mas quando é briga ela fala que não quer nem saber. **Tem professor que vai ensinar mais os ruins do que os bons, porque os bons já sabem.** (5ª série)

⁵ . O reforço citado pelos alunos é uma atividade paralela de que os professores primários, especialmente, se utilizam para auxiliar os alunos que encontram algumas dificuldades no conteúdo estudado em sala de aula. Geralmente se utilizam de um horário exigido pela prefeitura, extra sala de aula para realizar essa atividade. Selecionam os alunos, agrupando-os em torno de uma mesma dificuldade, determinam o horário que deverão retornar à escola e a professora os aguarda para esclarecer/auxiliar na superação das dificuldades. Na 4ª série esse procedimento ocorria semanalmente, na 5ª série, apenas alguns professores recorriam a essa sistemática.

A existência dessa prática de criar oportunidades para que os alunos alcancem um mesmo patamar de conhecimentos, embora sendo única, abre um espaço de possibilidade de luta no interior da escola.

Com relação ao exposto há semelhança entre as falas dos alunos da 4^a e 5^a séries, sobre as dificuldades que eles enfrentam. (Quadro 6)

	5 ^a série	4 ^a série
relacionadas ao próprio aluno	<ul style="list-style-type: none"> • falta de estudo • falta de atenção • indisciplina 	<ul style="list-style-type: none"> • falta de atenção • falta de estudo • memorização • indisciplina
relacionadas à prova	<ul style="list-style-type: none"> • compreensão/grau de dificuldade das questões • quantidade de questões • clima durante a prova (nervosismo/ansiedade/medo) • utilização de questões que não forma abordadas 	<ul style="list-style-type: none"> • compreensão/grau de dificuldade das questões • clima durante a prova (nervosismo/ansiedade/medo) • pouco tempo para realização da prova

Quadro 6 - As dificuldades apresentadas pelos alunos da 4^a e 5^a séries do 1^o grau.

Como se vê, as dificuldades dos alunos foram particularmente relacionadas à prova e esta pode ser considerada um termômetro de como as coisas se encaminham na escola. Dado ao valor atribuído pelos alunos, à prova, podemos inferir que a prática pedagógica que permeia esta prática avaliativa encontra-se definida com padrões que não se comprometem com a superação das dificuldades dos alunos, para uma possível qualificação dos indivíduos na sociedade. Desta maneira, vai delineando a que projeto político esta servindo a prática realizada, que além de não garantir uma boa qualificação a todos os alunos, atribui-lhes e aos seus pais a responsabilidade pelo sucesso/insucesso escolar, e, de certa maneira, vai

destituindo a sociedade da responsabilidade pela educação dos indivíduos - dos cidadãos.

Para superar tais dificuldades resta, segundo os alunos, o reforço dado nas escolas, particularmente nas séries iniciais e, o auxílio dos pais fora da escola, visto que a realidade vivida por estes indivíduos não permite recorrer a especialistas que não sejam fornecidos pela instituição, descartando-se a possibilidade de professores particulares que é um recurso bastante utilizado em escolas cuja clientela possui um poder econômico melhor.

3.4. - Frente a frente com a avaliação.

Esse momento da pesquisa foi muito interessante e atraente no sentido da percepção do aluno sobre o seu rendimento escolar, referendado em especial pelas notas e o comportamento, em cujos argumentos baseavam a defesa da aprovação ou reprovação.

Muito próximo ao término do ano e à resolução da vida escolar dos alunos, eles realizaram as entrevistas manifestando ansiedade e pressa já que preferiam estar presentes nas aulas (ao contrário da entrevista anterior, na qual se percebia, por parte de alguns alunos, um alívio por ficarem fora das aulas), para acompanharem o desenvolvimento ou, melhor, o fechamento do ano letivo. Muitos estavam em período de provas. Houve uma diferenciação na entonação das entrevistas da 4^a e 5^a séries graças ao fato de na 5^a série as entrevistas terem se realizado antes dos alunos saberem o resultado final, ao passo que na 4^a série, as últimas entrevistas ocorreram com alunos que já sabiam o resultado final, ou seja, se seriam aprovados ou reprovados.

A intenção era a de que todas as entrevistas fossem realizadas antes do resultado final, ainda no clima de expectativa, para sondar as opiniões dos alunos, mas ocorreu uma alteração no calendário escolar e a antecipação do término das aulas em razão da reforma que seria realizada na escola. Mesmo ocorrendo este

imprevisto, característico de pesquisas em que os sujeitos se movimentam espontaneamente e não em função do pesquisador, foi um momento instigante.

Na 4^a série, muitos alunos, já se diziam aprovados, justificando as notas bimestrais, o comportamento, a assiduidade e, em alguns casos, porque a professora já havia comentado com os pais da sua aprovação. Era um clima de euforia para os aprovados que se gabavam de suas qualidades e, por isso, sentiam-se superiores aos demais colegas de classe. Pode-se até inferir que, poucos ou quase nenhum estava preocupado com a situação dos demais companheiros, pois o que importava era serem eles os vitoriosos.

De certa maneira, realmente eles eram vitoriosos, afinal eles estavam sendo aprovados, eram os selecionados dentre tantos outros da classe e, como sabemos, dentro de um sistema que reforça o privilégio para alguns.

- Você acha que vais ser aprovada/reprovada?

DE. - Aprovada, porque eu só tenho A e B e a professora fala que eu estou ótima.

- Você vai ser aprovado/reprovado?

ED. - Aprovado, porque minha nota está boa, e a professora já falou para mim.

- Você vai ser aprovado/reprovado?

KL. - Aprovado porque eu tenho notas bem boas.

- O ano passado você reprovou e esse ano vai ser aprovado. Como é isso?

É bom.

- Você acha que m relação ao ano passado você melhorou?

Melhorei 100%, porque eu prestei mais atenção, estudei.

- E a classe, todos vão passar de ano?

Acho que não tem alguns que não estuda, não faz lição de casa e vão reprovar.

- E você vai ser aprovada?

AP. - Não sei. Eu acho que vou ser aprovada porque na classe eu não faço bagunça.

Dos alunos que afirmaram que iriam ser aprovados, um aluno da 4^a série preferiu iludir-se, dizendo que seria aprovado, muito embora, as notas que apresentava não fossem suficientes para uma aprovação. Foi, no entanto, reprovado sem recuperação.

Os alunos que ficaram de recuperação não tinham tanta confiança na sua capacidade, mas precisavam acreditar que ainda haveria possibilidades, pois assumir a reprovação, acarretava prejuízos na sua auto-imagem.

O contrário também ocorreu. Alguns alunos da 4^a série que, por meio do acompanhamento durante o ano escolar apresentaram um bom rendimento, hesitaram e preferiram optar por “eu acho que vou ser aprovada... mas posso ficar de recuperação”. Alguns já sabiam e contavam com a recuperação para a futura aprovação, graças às notas inferiores em algumas disciplinas, ao passo que outros preferiam desconfiar para não serem pegos de surpresa. No entanto, na 4^a série só ficaram de recuperação aqueles cuja dúvida era fruto da construção diária, dos comentários da professora em relação ao seu aproveitamento e das notas obtidas nas provas.

Você vai ser aprovada/reprovada?

VI. - Aprovada mas vou ficar de Matemática e Ciências de recuperação.

Você vai ser aprovada ou reprovada?

S. - Vou ficar de recuperação porque nas provas eu vou muito ruim.

Você acha que vai ser aprovada ou reprovada?

N. - Eu não sei eu acho que vou ficar de recuperação porque tem umas coisas que eu não estou muito boa.

Você vai ser aprovada/reprovada?

EG. - Eu acho que vou ser aprovada porque eu tenho notas boas e poucas notas ruins, mas acho que posso ficar de recuperação, acho que tenho que recuperar as notas que estão ruins.

Você vai ser aprovado/reprovado?

RO. - Acho que vou ficar de recuperação, por que eu acho que eu estou um pouco ruim nas provas.

Ocorreu também de o aluno da 4^a série pensar que ficaria de recuperação e, no entanto, foi reprovado direto, ao passo que outros dois alunos disseram que reprovariam, ficaram de recuperação e foram aprovados.

Um desses alunos apresentava um comportamento muito estranho, pois durante as aulas ele não conversava com ninguém, não tinha amigos na escola, não participava de nenhuma atividade na lousa, ficava lá no fundo da sala de aula, fazia a lição e desenhava muito. Sozinho no seu canto, parecia estar em outro lugar. Possuía 13 anos e já havia reprovado três vezes. Embora não tenha fornecido muitas informações nas entrevistas, o fato de ele se apresentar para fazê-las foi considerado pela professora algo importante. No entanto, durante as entrevistas ele pouco falava mas gostava de mexer no gravador e ouvir o que havia sido gravado.

Este aluno permaneceu incógnito para mim, para a professora e para os alunos. Uma vez, quando estive ausente da aula, ninguém comunicou à professora, nem esta percebeu. Um pouco antes do recreio, um outro aluno dirigiu-se à professora dizendo que ele havia faltado. Muitos nem lembravam o seu nome, referiam-se a ele como “aquele grandão lá do fundo” durante todo o ano escolar.

Um menino me chama atenção, não sei ainda seu nome, senta-se na última fileira encostado na parede que forma o armário da professora, fica ali, não participa de nenhuma indagação da professora, fica em silêncio, às vezes bate na carteira, faz a lição no seu ritmo, nem sempre a faz completa. Se recusa a ir a lousa mesmo quando solicitado pela professora. Fica ali, sozinho, rabiscando. (DC4, 4-5)

F senta-se do meu lado, tirou B, não abre a boca durante a aula, a professora não força porque segundo ela foi o único jeito de ele comparecer às aulas pois, geralmente ele abandona a escola e não completa a série. Este ano segundo ela, parece que desse jeito ele vai ficar até o final do ano letivo. Ele está prestando atenção nos alunos que gabam-se das notas excelentes tiradas: KL, W, AN, M, DA, RG. (DC4, 14)

Embora o resultado da recuperação fosse incerto, os alunos acreditavam nela e que esta poderia salvá-los da eventual reprovação escolar. O fato de ter menos alunos agradava-os, pois assim garantiam mais atenção da professora durante as aulas, além de afirmarem que iriam estudar bastante, já que era a última chance deles.

Na 5ª série em que a expectativa era maior porque os alunos não sabiam o resultado durante todo o processo de entrevista, grande parte dos alunos esperavam a recuperação. Os alunos que apresentavam dúvidas quanto ao seu rendimento escolar, porque em alguma matéria possuía conceito inferior, preferiu optar pela recuperação, aumentando bastante a incidência dessa opção nessa série.

Pela entonação da voz dos alunos, percebia-se quem realmente acreditava que tinha possibilidades de aprovação e quem respondia afirmativamente com receio, não estava tão confiante na resposta. Para evidenciar esse fato, descrevi após a fala de alguns alunos, a impressão que sua afirmação me causava.

- Você acha que vai ficar de recuperação?

MI. - Acho que vou porque eu tenho 3 F, Estudos Sociais e Ciências.

- Como é a recuperação?

É para ver se a gente recupera mais e passa de ano.

- E dá para recuperar?

Dá porque nas séries anteriores eu fiquei e passei. (confiante) (4ª série)

- Como você vai fazer na recuperação?

VI. - Vou estudar bastante para passar de ano. (4ª série)

- Ficando de recuperação dá para ser aprovada?

CA. - Dá, porque eu já sei daí eu passo porque na recuperação ela já ensinou tudo e eles dão provas mais fácil porque já ensinou tudo, eu já fiz uma vez recuperação. (com dúvidas) (4ª série)

- Você acha que vai ser aprovado?

AN. - Ah... minha mãe veio na reunião e mesmo se eu me esforçar eu ainda vou ficar de recuperação, os professores falaram para minha mãe. (entusiasmado) (5ª série)

- Você vai ser aprovado/reprovado?

TI. - Não sei, acho que vou ficar de recuperação de Matemática e História. (com receio) (5ª série)

- Você acha que vai ser aprovada/reprovada?

FA. - Ah... eu vou ficar de recuperação, mas eu vou passar! (5ª série)

Na 5ª série, quase todos tinham esperança de que ainda poderiam ser aprovados, especialmente os alunos que foram reprovados, eles afirmavam que ficariam de recuperação, mas, a realidade foi cruel para com esses alunos, pois, dos alunos da 5ª série reprovados nenhum ficou de recuperação, e os que ficaram de recuperação nessa série foram todos aprovados.

Os dois alunos da 5ª série que afirmaram que seriam reprovados, ficaram de recuperação e foram aprovados. No entanto, essa manifestação de negatividade é fruto de experiências vividas anteriormente, as quais resultaram em reprovação escolar. Esse fato levou-os a considerar que, ao apresentarem notas inferiores em uma das disciplinas cursadas esse ano, seriam reprovados. Felizmente a história não se repetiu porque o estigma seria bem maior se ocorresse novamente a reprovação desses alunos.

Foi muito interessante constatar junto aos alunos da 4ª e 5ª séries a **legitimidade conferida à seletividade no sistema escolar**. Foi unânime a afirmação de que deve haver reprovação e aprovação na escola, justificando que somente dessa maneira é possível saber quem são os fortes e os fracos na escola.

A ideologia dominante é manifesta em um grau de incorporação muito grande, porque mesmos os alunos que concorriam para a reprovação, legitimavam a sua própria reprovação.

- Deve ter reprovação na escola?

DA. - Deva porque se o aluno esta ruim, tem que repetir ele para ele aprender mais vezes porque se não tem como vai passar se a professora não sabe se está bom ou ruim.

-Não poderia aprovar todo aluno e quem não aprendeu aprende no próximo ano?

Não porque vai ter coisas novas, exercícios novos, coisas de 5ª série e ele vai ficar confuso, não vai saber e vai reprovar na outra série.

-Deve haver reprovação/aprovação na escola?

DE. - Eu acho porque tem gente que não aprende direito, faz muita bagunça na classe, tem gente que não entende o que a professora faz então tem que ter reprovação para aprender quem não aprendeu de novo.

-E se todos fossem aprovados?

Poderia mas se todos estudassem mas tem gente que não estuda só faz bagunça.

-E se ele continuar no outro ano ele não pode aprender?

Pode se a professora ajudar, se ela souber que ele era ruim, daí ela chama na mesa e faz ele estudar... era bom se tivesse só aprovação, né mais não dá.

Deve ter aprovação/reprovação?

ED. - Deve porque assim os mais inteligentes podem ir mais para frente e estudar porque os outros não atrapalham, os que vão para frente estudam mais.

E os que ficam para atrasados não dá para recuperar?

Dá é só eles estudarem.

- Não poderia aprovar todo mundo?

Não!!, se não não tinha vagas para todos.

- Mas se tem vaga este ano o ano que vem também terá?

Não sei...

Deve ter reprovação/aprovação na escola?

E. - Deve, porque se o aluno não estiver bom ele não vai poder ficar passando sem saber nada, para ele passar ele não vai saber fazer as coisas do outro ano porque ele não sabe.

- Mas ele não pode aprender no outro ano?

Pode pode mas ele já vai estar na outra série, e ele não vai saber fazer o que a professora pedir, além da bagunça.

Deve ter aprovação/reprovação na escola?

EG. - Eu acho que sim porque a gente tem que aprender as coisas certas, porque não adianta passar sem saber como no Castinalta, então a gente tem que aprender como a professora passa e ensina então se a gente não aprender a gente não tem direito de passar.

-Por que você acha que não tem direito de passar?

Porque se um dia a gente quiser ser alguma coisa na vida, daí a gente vai ter que estudar para aprender.

- Mas se ele não aprendeu esse ano ele pode aprender na 5ª série?

Aprende mais ele vai saber pouco do outro ano, a professora deve avaliar as notas dele e falar que ele está ruim.

- Mas e se ele passa?

A professora é que deveria ter avaliado direito porque daí o aluno fica fora do comum, porque comum mesmo é a criança estudar e passar agora se ele esta com notas ruim...

-Por que tem alunos que ficam reprovado?

Porque não estudou só quis brincar...

Deve ter aprovação/reprovação?

KL. - Deve porque se o aluno não está forte, não está bom, é melhor repetir ele.

- Não deveria aprovar todos?

Não assim ninguém ia aprender, porque o aluno não ia estudar, não ia aprender, o aluno não ia estudar na escola.

- Na escola deve ter aprovação/reprovação?

RS. - Deve porque se o aluno é muito ruim como é que ele vai passar no outro ano?

- Ele pode aprender no outro ano?

Mas se ele não fez nada nesse ano ele não pode ser aprovado?

- Na escola deve ter aprovação/reprovação?

RG. - Deve porque tem vai reprovar o aluno que está bom? Então tem que aprovar os bons.

- E se aprovassem todos?

Ah... não porque se não não teria graça estudar.

- Por quê?

Porque eu você estuda o ano inteiro para ver se passa agora se vai se todos aprovados, então você não vai estudar, vir à escola.

Mas, de todos os alunos entrevistados apenas um aluno disse que não deveria haver reprovação, porque para esse aluno, com o passar do tempo, os alunos iriam compreender a importância de estudar para conseguir algo na vida. Mais curioso ainda é que a expressão e defesa de tal afirmação ocorra justamente por parte de uma aluna que nunca teve a experiência de uma reprovação e ser a melhor aluna da classe, segundo os professores e alunos da 5^a série. Em nenhum momento ela expressa preocupação com relação a ser prejudicada, se a classificação e seleção não ocorrer na escola.

- Você acha que na escola deve ter aprovação/reprovação?

M. - para mim **não devia ter não** porque se o aluno prestou atenção, ele prestou, se ele não prestou ele vai pagar pelo resto da vida.

- Como sabe se o aluno está prestando atenção?

Pelo comportamento, pelas notas...dependendo das notas

- Como assim?

Se ele for bem na prova e não no comportamento daí ele fica regular mas passa.

- Mas você acha que devia ter reprovação?

Eu acho que não.

- E como fica o aluno que reprova?

Ele vai para o próximo ano daí ele vai precisar daquela matéria, daí ele vai ver que fez uma coisa errada e ele nunca mais vai fazer isso.

- Mas ele vai ter condições de cursar a série seguinte, de aprender?

Eu acho que... sempre tem os pais ajudam, daí eles vão se esforçar.

- E na sua classe?

Ah... vai aprovar, embora o comportamento... a classe é muito bagunceiro...

- Por que você acha que eles vão ser aprovados?

Porque por causa das notas, os professores falam que é a classe que mais participa que gosta de fazer as coisas, só o comportamento que é um pouco pior.

O caráter positivo e afirmativo da aluna demonstra que, embora todo o controle exercido pelo sistema escolar sobre os alunos, a contradição existe, pois pelo menos um aluno consegue vislumbrar algo para além da seletividade que perpassa a escola/a sala de aula. É uma das poucas alunas, que consegue enxergar dentre todos os percalços da escola, algo bom, recuperando um pouco a visão alegre que poderia imperar na escola, como lugar onde há troca de experiências e especialmente de conhecimentos. Essa aluna permite-nos sonhar com outras relações entre escola/professor/aluno/conhecimento.

Sobre quem decide a aprovação/reprovação escolar, embora os sujeitos citados serem os mesmos, houve diferença entre a 4^a e 5^a série, sendo que a 4^a série acentuou a responsabilidade do professor, ao passo que a 5^a série houve um certo equilíbrio entre professor/diretor/professor e aluno. (Quadro 7)

4 ^a série	5 ^a série
1. professor	1. diretor
2. diretor	2. professor
3. professor/aluno	3. aluno
4. aluno	4. conselho/professor

Quadro 7 - Quem decide sobre a aprovação/reprovação segundo os alunos.

A atribuição da responsabilidade ao professor foi um dos itens mais citados e justifica-se segundo os alunos pelos seguintes motivos: ele é quem atribui a nota, dá provas, ensina, acompanha o aluno, e faz o contato com o diretor ou o conselho de escola.

Quem decide a aprovação/reprovação?

APD. - O professor... sei lá porque ele passa o ano inteiro avaliando, ele deve saber... ensinando. (5^a série)

Quem decide se o aluno vai ser aprovado/reprovado?

LAF. - Os professores porque eles corrigem as provas, ele vê o comportamento, a dedicação, o caderno e as provas.... (5^a série)

Quem decide se o aluno vai ser aprovado/reprovado?

SIL. - Geralmente o professor, porque ele conhece os alunos, dá nota para os alunos (5^a série)

Quem decide se o aluno vai ser aprovado/reprovado?

DE. - A professora decide, ela faz as provas, vê, corrige, ela põe nota e vê se esta ruim ou não. (4ª série)

Quem decide se o aluno vai ser aprovado?

VC. - A professora, ela olha as provas, lição de casa, dá para os pais olharem as provas. (4ª série)

Quem decide se o aluno vai ser aprovado?

E. - Diretamente a professora que fala tudo para a diretora daí ela vê e a professora dá a nota, mas depende mais da professora porque é direito dela, ela que ensina e faz tudo para a gente passar. (4ª série)

Quem decide se o aluno vai ser aprovado?

MI. - A professora pelas notas. (4ª série)

Os alunos da 5ª série utilizaram-se muito mais da afirmação de que é o diretor da escola quem decide a aprovação/reprovação, do que os alunos da 4ª série. Isso pode estar relacionado ao fato de que na 5ª série o contato com a direção da escola, é mais constante do que na 4ª série. Os alunos da 4ª série pouco se dirigiam à direção, uma vez que os problemas eram resolvidos pela professora na sala de aula, ao passo que os alunos da 5ª série constantemente eram mandados para a diretoria, para resolver especialmente os problemas de comportamento, falta ou atraso à aula.

Quem decide a aprovação/reprovação?

K. - A diretora, porque ela vê as provas, conversa com os professores, marca as reuniões, vê os trabalhos as avaliações. (5ª série)

Quem decide a aprovação/reprovação dos alunos?

EV. - A diretoria porque as notas passam tudo por lá, os professores mandam para lá. (5ª série)

Quem decide a aprovação/reprovação?

RI. - O diretor eu acho... não sei, o professor quando o aluno faz alguma coisa na classe manda para lá. Ele sabe como o aluno está indo. (5ª série)

Quem decide se o aluno vai ser aprovado/reprovado?

H. - Eu acho que é a diretora, porque é ela que comanda, porque a professora dá nota no boletim mas no último dia de aula ela entrega o boletim e a diretora vê se a criança vai passar de ano ou não vai. (4ª série)

Quem decide se o aluno vai ser aprovado/reprovado?

V. - Diretor, porque a professora fala que não é ela que faz o aluno passar.

- Por que ela fala isso?

Porque acho que é o diretor.

- Como é decidido se o aluno é aprovado?

É decidido nas provas. (4ª série)

Dois alunos da 4ª série afirmaram que é na relação professor/aluno que se decide o resultado da aprendizagem escolar, uma vez que ambos fazem parte desse mesmo processo, uma visão importante porque aponta a dimensão dessa relação na sala de aula, alertando para o fato de que no processo de aprendizagem deve haver interação entre os sujeitos envolvidos, mesmo que essa interação não esteja a contento ou que seja mencionada por apenas alguns alunos.

Quem decide a aprovação?

ED. - A professora e os alunos porque se a gente não estudar a gente não passa e a professora porque elas é que dão as notas. (4ª série)

Quem decide a aprovação?

AP. - Eu e a professora, porque sou eu quem decide meu comportamento. (4ª série)

Alguns alunos atribuem a responsabilidade sobre a aprovação/reprovação aos próprios alunos, mas esse indicador foi o menos utilizado pelos alunos da 4ª e 5ª séries.

Quem decide se o aluno vai aprovar?

FA. - Ele mesmo porque tem uns que não estudam porque não quer! Tem que estudar, porque os professores explicam. (5ª série)

Quem decide se o aluno vai aprovar ou reprovar?

TI. - Acho que nós mesmos, porque você lembra do que você fez ou não. (5ª série)

Quem decide se o aluno vai ser aprovado?

SE. - O aluno... se o aluno não estuda ele sabe que repete, o professor dá a nota, mas é o aluno que tira. (5ª série)

Quem decide a aprovação?

KL. - Nós, porque nós que temos de estudar, fazer toda a lição de casa, as avaliações, se comportar. (4ª série)

Quem decide se o aluno vai aprovar ou reprovar?

W. - Nós mesmos com a nota que a gente tira. (4ª série)

Interessante observar que, em outros momentos, os alunos remetiam a si mesmos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar. No entanto, aqui os alunos atribuem essa responsabilidade particularmente aos professores. Há um

jogo na própria relação professor/aluno, em que nenhuma das partes parece assumir a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem escolar. Por que será que isso ocorre?

“Quando um lado atribui ao outro a responsabilidade pelos problemas pedagógicos, pode ser que haja, nessa atitude uma tentativa de livrar-se de suas próprias responsabilidades. Contudo, o que não podemos deixar de considerar é que ambos estão implicados nesse processo, cada qual à sua maneira, adotando estratégias que permitam responder aos desafios emergentes da prática pedagógica.” (Machado, 1996, p. 150)

Dois alunos da 5ª série atribuíram ao professor e ao conselho de escola a responsabilidade pela aprovação/reprovação. O contato com diversos professores e possivelmente pelos esclarecimentos de alguns professores sobre o conselho de classe, proporcionaram essa indicação.

Quem decide a aprovação/reprovação?

G. - Eu acho que é o conselho e o professor, porque o professor vê as notas e o conselho compara todas notas B,B,B,R, vê o meu comportamento, se é bom, se eu estiver mais dá média sem negativos eles aprovam porque eles vão abater das outras notas os negativos.

Quem decide a aprovação?

TI. - Se ficar de recuperação quem decide é o conselho, se não é o professor, ou a prova, não né, é o professor que vê as provas , as notas.

Interessante observar o desconhecimento dos alunos com relação ao conselho de escola, apenas esses alunos o citaram e demonstraram por meio de uma breve descrição, como funciona/acontece o conselho de escola: uma reunião de professores para decidir a classificação do aluno, com base nas notas e no comportamento dos alunos julgados pelos professores. Esta tem sido sua mais forte expressão. Mesmo decidindo sobre o futuro escolar dos alunos, esta instância de decisão passa despercebida por eles.

Embora os alunos da 4ª e 5ª séries tenham tentado esboçar um quadro sobre a reprovação e aprovação em suas séries, na realidade este não se configurou de

acordo com as expectativas dos alunos. Os gráficos 5 e 6 nos dão a dimensão do que realmente se concretizou com relação à aprovação/reprovação dos alunos dessas séries.

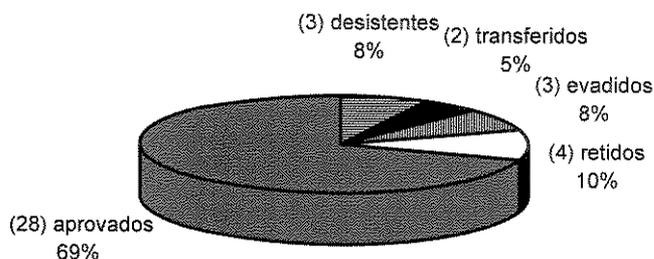


Gráfico 5
Situação dos alunos da 5ª série no final do ano letivo

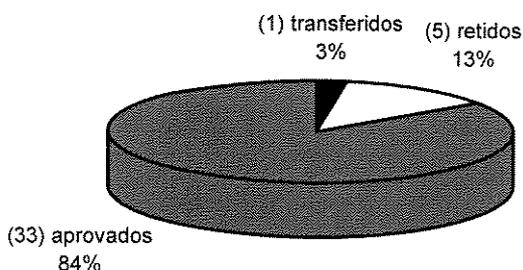


Gráfico 6
Situação dos alunos da 4ª série no final do ano letivo

A realidade presenciada demonstra que, como Bourdieu & Passeron (1992) apontavam, há ocorrência, no sistema escolar, da reprovação/eliminação sem exame, como ocorreu com os três alunos evadidos, ou melhor ainda, como Freitas (1991) também referiu, confirma-se infelizmente a manutenção adiada, pois esses alunos, ao perceberem que não havia condições de sucesso escolar, representado pela aprovação, deixaram de frequentar as aulas, eliminando qualquer possibilidade de reverter a situação.

Tanto professores como alunos foram complacentes/condescendentes com a eliminação desses alunos, pois estes também já pressentiam e reforçaram a eliminação desses alunos da escola, portanto nada foi feito para que esses alunos retornassem à escola.

- Você acha que ainda dá para ser aprovado?

AN. - Dá porque durante o ano era ruim eu ficava conversando com o RF, com o Ti., não fazia lição, mas agora mudou, RF não vem mais nas aulas e eu estou me esforçando.

- Por que RF não vem mais às aulas, vocês eram amigos?

Ele já sabe que vai reprovar, todo mundo sabe... (com tristeza)

Quem disse que você vai ser aprovada?

ED. - Os professores, a diretora, as notas que eu tiro, vão reprovar a JK, GI, RF, RO, TI, AD, acho que só.

- E como você sabe que eles vão repetir?

Bom, a RO porque é surda, a JK, RF e a GI, porque nem vem mais nas aulas, já desistiram e o TI e NA. - porque não tem nota e só faz bagunça, tem também a LAF ele quase não tem vindo nas aulas e tem tirado I nas provas.

Esse último aluno confirmou antecipadamente o que iria ocorrer em sua classe com relação à aprovação/reprovação dos alunos. Com exceção de RO que, no conselho, depois de muita discussão sobre o caso, foi aprovada, e de MI, que não obteve as notas suficientes para recuperação e foi reprovada. Os demais realmente foram reprovados, e os motivos estão bem claros.

A eliminação desses alunos era justificada para os demais alunos, já que, eles mesmos defenderam com naturalidade a existência da classificação dos alunos em aprovado/reprovado, assimilando e perpetuando esse mecanismo empregado pela sociedade capitalista.

Com base nas falas dos alunos sobre as dificuldades vividas ao longo do ano e, em especial no final do processo avaliativo, foi possível constatar que:

- As dificuldades apresentadas pelos alunos estão, quase na sua totalidade, relacionadas à prova; elaboração e aplicação das mesmas, e ao próprio aluno, ao não apresentarem as atitudes que lhes permitam êxito nas provas, como: hábito de estudo, atenção e comportamento adequado durante as aulas.
- As dificuldades dos alunos são percebidas pelas notas, pelo rendimento escolar apresentado.

- O tratamento das dificuldades, segundo os alunos, consiste em reforço escolar na escola ou em outra instituição. Há também o tratamento dos resultados insatisfatórios obtidos nas provas, por meio dos mecanismos de compensação, denominados pelos alunos de “chances”: fazer novamente a prova com consulta, apresentar trabalhos escritos individuais, ou em grupo, acrescentar pontos pela apresentação do caderno ou atitudes (participação, interesse, capricho, comportamento).
- Na maioria, os alunos legitimam a seletividade escolar ao relevarem a classificação dos alunos em aprovado/reprovado.
- Os alunos atribuem grande importância à recuperação, pois a consideram uma última salvação diante da reprovação escolar.
- Entre diretor, professor, aluno, conselho de escola, os alunos enfatizam a responsabilidade especialmente do professor na decisão sobre a aprovação/reprovação escolar.

4. A PRÁTICA AVALIATIVA PASSÍVEL DE OBSERVAÇÃO

4. 1. - A prática avaliativa observada na 5ª série.

Na 5ª série, acompanhei as aulas de todos os professores do período, ficando apenas as aulas de Educação Física sem acompanhamento, pois estas ocorriam em outro período. Ao todo, foram sete professores; algumas semelhanças e particularidades foram constatadas nas diversas práticas pedagógicas. As aulas iniciavam-se às 15h, e cada aula durava em torno de 45 minutos, e a última aula do dia, muitas vezes, ocorreu em apenas 30/35 minutos, terminando o período em torno de 18h40min/18h50min. O recreio ocorria às 17h15min até 17h30 min.

Na **disciplina de Matemática**, a professora distribuía material xerocado contendo a parte teórica do assunto a ser tratado e alguns exercícios, geralmente escolhidos pela professora. Os alunos acompanhavam a leitura e explicação da professora, quando era possível em razão da algazarra que eles faziam; depois passavam a fazer os exercícios sugeridos no xerox. Enquanto os faziam no caderno, a professora se locomovia de carteira em carteira atendendo as dúvidas dos alunos, explicando novamente ou apenas elogiando os alunos que conseguiam fazê-los.

Alguns alunos tentam realmente fazer e pedem explicação individual, a professora vai até eles, atendendo a cada dúvida. Outros alunos se aproveitam da oportunidade para fugirem da sala de aula. Esperam a professora ficar de costas para a porta e saem correndo. (DC5⁶, p 9).

⁶. DC5 significa : Diário de Campo da 5ª série

Na correção, os exercícios eram colocados na lousa e a professora solicitava aos alunos que fossem resolvê-los, mas, mesmo com a ajuda da professora os alunos se recusavam a ir até o quadro. Às vezes, a professora passava outros exercícios elaborados por ela mesma propondo para os alunos resolverem. Muitos alunos tinham dificuldades e a professora constantemente retomava o assunto porque percebia as dúvidas dos alunos. No entanto, o comportamento dos alunos prejudicava constantemente as aulas da professora, pois esta as interrompia para chamar atenção dos alunos.

A professora procura encaminhar regras, combinar como seria adequado eles procederem para tornar o ambiente propício para a aprendizagem, mas parece impossível. Por mais que ela converse e explique os alunos não atendem e acabam fazendo o que querem. (DC5, p. 12/3)

Os alunos estão alvoroçados. RF⁷ tem uma camisinha e fica exibindo para os alunos. LUA grita quando vê e dá risadas.(...)Tem aluno que nem liga, não corrige a lição e continua a bagunçar. A professora tenta explicar um exercício que alguns alunos estão com dificuldade. SIL grita para a classe ficar quieta que ela quer aprender. A professora cai sentada na carteira e coloca a mão no rosto. Alguns alunos acabam se acalmando. Ela se levanta como se tomasse fôlego e comunica que vai explicar tudo novamente, ressaltando a importância da lição. (DC5, p.9)

No início, a indisciplina era tão grande que provocou um descontrole da professora que chorou na classe durante a aula, sensibilizando os alunos, os quais, por um bom período, controlaram a intensidade de indisciplina durante as aulas, podendo assim a professora prosseguir com o conteúdo programado, embora sempre comentasse que eles estavam defasados, porque ela tinha que voltar a explicar coisas da 4^a série. Do meio ao final do primeiro semestre, a professora controlava a indisciplina, ameaçando não fornecer as explicações de que eles necessitavam sobre os assuntos, prejudicando os resultados das provas.

Sem mais opção a professora grita e ameaça dizendo: Tudo bem, vocês se acham espertos, né?! Não se esqueçam que semana que vem tem prova, aí quero ver os espertinhos como vão se sair! (DC5, p.9)

⁷. Por questão de sigilo, os nomes dos alunos e das pessoas que trabalham na instituição escolar foram omitidos, utilizando no lugar símbolos.

A professora aplicava uma prova por mês, geralmente como finalização de um assunto, após a prova era feita uma correção em que se retomavam os erros de conteúdo, mas, na próxima aula prosseguia com o novo conteúdo.

Terminada a correção solicitou que os alunos que ainda não haviam entregado a prova assinada pelos pais a devolvessem. Alguns alunos entregaram. Iniciaram a próxima lição de número 7 - leitura e escrita de números. (DC5, p. 11)

No segundo semestre, a relação entre a professora e os alunos melhorou, os alunos procuravam prestar mais atenção durante as aulas, o que possibilitava à professora explicar individualmente para alguns alunos. A preparação de alguns alunos (AD, TE, TIA) para a Olimpíadas de Matemática parece ter incentivado os alunos e a professora, uma vez que eles disputaram até a terceira fase.

Antes das aulas de terça e quinta-feira, a professora convidava os alunos que quisessem fazer um reforço, juntamente com outros alunos das demais 5^{as} séries a frequentarem a escola, reunindo-se na sala dos professores. Talvez essa atenção tenha demonstrado aos alunos a preocupação da professora em relação à aprendizagem deles. TI foi várias vezes convidado, mas nunca compareceu para desgosto da professora que lamentava a sua falta de participação durante as aulas.

- TI hoje você não veio novamente?! Puxa, você poderia participar e quem sabe melhorar suas notas, você sabe que está precisando de notas em várias matérias porque eu sei! Mas também você não se ajuda! Está chegando o final do ano, depois não adianta lamentar...

Dirige-se aos alunos: - Vocês estão de prova que a professora tem insistindo, mas ele não tem demonstrado interesse. Veja a FA já melhorou.

Volta-se para Ti.: - Se você trabalhasse como é o caso de alguns alunos como LUO, RO, EDR, e outros eu entenderia, mas sua mãe veio à reunião e disse que você não faz nada só dorme até tarde. Me desculpa mas assim não vai dar! (ameaçando). (DC5, p. 8)

A professora prosseguiu com a matéria e no final do ano advertiu os alunos de que não havia sido possível trabalhar todo o conteúdo de Matemática, mas, no próximo ano, possivelmente o outro professor retomaria o conteúdo que não foi explorado.

A **disciplina de Português** iniciou com uma professora que denominaremos professora A que substituiu a professora que denominaremos de professora B, a professora efetiva dessa disciplina na escola.

As aulas da professora A ocorria em um clima de rivalidade. Todo início de aula era um sermão sobre o comportamento dos alunos que pouco ligavam para a indignação da professora que falava, como se diz, para as paredes. Depois, a professora ajeitava-se na sua mesa e fazia a chamada dos alunos e quando obtinha um certo silêncio já haviam transcorrido uns 20 minutos de aula. Mandava pegar o caderno e o livro, indicava a página onde deveria ser aberto o livro, retomava o que foi tratado na aula passada, explicava várias vezes o mesmo assunto durante várias aulas. Solicitava aos alunos que resolvessem os exercícios do livro. Durante a explicação, os alunos reclamavam que ela só se dirigia a uma parte da turma da classe e ela justificava que era porque esses tinham interesse. Atendia a solicitação dos alunos, mas alguns alunos não se dirigiam a ela tamanha era a antipatia com relação a essa professora. Eram aulas difíceis de serem acompanhadas dada a indisposição da classe com relação a ela.

Essa aula era para ser dada pelo professor de Geografia que faltou, então a direção pediu para essa professora subir aula, ela deu aula paralela para 5ª série B e C. Demorou alguns minutos para que essa decisão fosse tomada. Enquanto isso os alunos pulavam, gritavam, riam. Um aluno escreveu na lousa: Não sobe aula! GUI veio até mim e disse:

- Ich!..., dona. A professora já não gosta de nós, ainda vai subir aula, vai dar duas! Já até sei quando ela sair para outra classe vai ser aquela bagunça. A dona vai ver! GUI fala para a classe:

- Vamos ficar quietos a professora vai subir aula! A classe naquela bagunça, NAT (penteando a boneca, sentada na mesa), responde para GUI:

- Eu não mandei subir a aula! Você mandou? GUI fica quieto e SE fala:

- Eu não mandei! (As duas se olhavam e dão risadas).

A professora aparece na porta. Olha e sai. Ao retornar volta com seu material. Escreve no canto da lousa os nomes de alguns alunos e adverte:

- Vou fazer assim toda a aula! Depois no final vocês vão ver a notinha!

A maioria dos alunos se acomodam e ficam quietos. Daí como sempre vem a bronca:

- Todo dia a mesma coisa! Vocês só querem bagunçar! Vocês não me respeitam, nem meus colegas, nem a vocês mesmos! E seus pais porque não compareceram ontem na reunião? (Todo mundo quieto, parecem nem ligar). A professora continua:

- Vocês não falam para eles, né? Eu não sei o que vocês vêm fazer aqui! (DC5, p.6)

A correção dos exercícios alternava entre a correção na lousa feita pela professora ou pelos alunos e por meio do visto no caderno que contribuía para a nota final do bimestre. As ameaças com relação a pontos negativos sobre o

comportamento apresentado alteravam apenas a atitude de alguns alunos, outros nem ligavam. A professora valorizava a gramática e a pronúncia correta das palavras, de uma forma que agravava a relação entre professor/aluno. Constantemente retomava o assunto dando explicações relacionando ou exemplificando, utilizando aspectos próximos aos alunos, mas nem assim garantia a atenção deles, a não ser do mesmo grupo que, muitas vezes, intercedia pela professora junto aos demais alunos.

Eu não estive presente quando foi aplicada a primeira prova, mas pelo que pude acompanhar junto aos alunos, nas aulas anteriores e posteriores, a professora utilizou-se do poder que a prova/nota lhe confere para punir os alunos, pois na entrega das provas a maioria das notas eram abaixo de F, não houve nenhum excelente, somente os dois melhores alunos obtiveram B, e os demais R, F, I. Em represália, os alunos antes da aula não deixaram a professora entrar na sala, e, durante duas semanas, praticamente não foi possível a professora dar aulas, houve dia em que a professora apenas indicou o exercício do livro e os alunos passaram a aula toda bagunçando.

A insatisfação da professora em relação à classe provocou seu afastamento durante duas semanas e os alunos não tiveram aula. No retorno da professora, os demais professores também solicitaram mais paciência e controle aos alunos, e as aulas puderam ocorrer num clima um pouco melhor. A professora combinou que os alunos poderiam fazer um trabalho para recuperar a nota da prova. Muitos alunos se recusaram a fazer. No segundo bimestre, os ânimos melhoraram e professora/alunos prosseguiram no conteúdo que até então pouco havia sido trabalhado. Partiu-se do ponto em que estavam, prosseguiram mesmo sem muitos alunos terem acompanhado e, por isso, apresentaram muitas dificuldades em relação ao assunto.

Apresentou uma atitude diferente das outras aulas, se os alunos conversavam ela fazia que nem ligava e continuava explicando a lição,... Tratou os alunos com desdém, coisa que não fazia antes, pois ficava constantemente repreendendo os alunos. Hoje ela reclamava, ninguém ligava, ela também não se exaltava. (DC5, p. 7/8)

No segundo semestre retornou à escola, nessa classe, a professora B. Suas aulas eram calmas, o tom de voz dela era amena o que provocava nos próprios alunos uma sensação de constrangimento quando falavam aos gritos, o que era muito comum entre eles. Em alguns momentos era perceptível uma retomada dos alunos ao se manifestarem:

- Professora, olha o RF! (Diz Lua aos berros)

A professora se volta olhando para ela e logo Lua se recompõe:

- Professora, o RF está me provocando! (Em tom mais suave).

A professora tenta acalmar RF que hoje está ainda mais alterado, nem queria frequentar a aula, pede para ele se sentar, vai até ele e combina algo (não foi possível acompanhar). (DC5, p.10)

Os alunos não agrediam a professora B que parecia controlar melhor a indisciplina dos alunos. Iniciava a aula propondo o trabalho que seria desenvolvido. Com calma, explicava para os alunos as atividades que, na grande maioria, eram elaboradas por ela, constituíam-se de atividades com jornais, revistas em quadrinhos e muitos trabalhos de redação os quais os alunos resistiam em fazer. Utilizava-se, também, em algumas aulas, o livro didático. Ensinava a gramática dentro do contexto dos textos e das atividades desenvolvidas. O ensino dos verbos, além de aplicado ao texto, foi também realizado de maneira tradicional, por uma tabela do livro didático. A dificuldade dos alunos em memorizar gerou mais resistência à aprendizagem ocasionando diminuição das notas nas provas. Para evitar que os alunos ficassem prejudicados, propôs uma segunda prova, chamada de folha de exercícios que foi executada em dupla, com consulta, durante três aulas, a qual era precedida a explicação da professora sobre o exercício. A antipatia dos alunos pelos verbos ficou constituída, como observamos nas falas dos alunos:

- Professora, para que precisamos fazer isso? (diz V.)

- É mesmo que coisa mais chata! (EDR)

- Eu prefiro fazer texto então? (V.) (DC5, p. 12)

A indisciplina era sempre controlada com o que ela denominava de contratos de trabalho, colocando-os para os alunos, explicando como cada parte iria se manifestar, como mostra essa descrição que segue:

A professora chateada com a bagunça dos alunos reclama:

Por que vocês estão assim hoje? Vamos combinar, vamos fazer um contrato para podermos trabalhar. Anotou na lousa e explicou para os alunos:

*Contrato de trabalho: 1 - Copiar a lição/ eu explico/ para vocês entenderem;
2 - Falta de educação/ vai para direção;
3 - Quem não quer fazer/ não vou insistir/ fica sem nota.*

TI. Pergunta, brincando:

- E o que a gente ganha se fizer? A professora responde:

- Além de aprender? Nota boa, está bom, assim!?

Ele confirma com a cabeça satisfeito e começa a copiar da lousa. A classe parece ter se acalmado. (DC5, p. 13)

Diferentemente, as aulas pareciam mais produtivas que as do semestre anterior e, os próprios alunos manifestaram que a professora ensinava melhor. Mesmo havendo discussão e, às vezes, punição pelo comportamento apresentado pelos alunos, isso não parecia afetar a produção da classe e, ao contrário da professora A, a professora B elogiava os alunos dizendo que eles eram os mais adiantados da escola, elevando o ego dos alunos que até então ouvia justamente o oposto.

As notas eram constituídas de uma série de trabalhos desenvolvidos durante as aulas, que a professora corrigia e devolvia aos alunos, fazendo comentários aos erros apresentados e discutindo com eles esses erros, além do acompanhamento das lições feitas na sala de aula, por meio da correção do caderno, que gerava um certo desconforto aos alunos que costumavam não fazer nada durante as aulas, pois agora fazia parte das notas. Havia também provas. Estas eram realizadas em dias marcados sobre determinados assuntos trabalhados nas aulas. Os alunos demonstravam ansiedade e apreensão, particularmente nas primeiras provas, já que desconheciam a sistemática dessa professora, o que foi amenizado com muita discussão entre eles. A professora reconfortava-os com frases positivas sobre a capacidade deles. Durante a prova evitava atender os alunos, só em casos de não interpretação da questão.

- Aí professora estou com vontade de ir ao banheiro. (ED)

- Está difícil professora? (RN)

- Quantas questões tem? (TI)

- Mas quantas perguntas!? Vocês fazem todo dia nas aulas avaliações, dando risadas, conversando, porque estão tão preocupados hoje? (Professora)

- *Por que hoje vale nota! (TI)*

- *E você acha que nos outros dias não valia? (Professora)*

TI. não responde, abana os ombros.

- *Veja bem não tem nada nessas folhas que vocês não saibam. Mesmo se vocês não tivessem estudado, que eu duvido porque todos estudaram né, vocês sairão muito bem é fácil e eu sei que nesta classe todos são capazes e inteligentes, portanto mostrem para mim que eu estou certo, tá! Orientou os alunos, lendo as questões, pediu para que as fizessem em silêncio. (DC5, p.11).*

Depois de corrigir as provas, entregava-as aos alunos, comentava os erros e iniciavam outro bloco de atividades; as dificuldades eram retomadas às vezes dentro do contexto desse novo bloco de assuntos e atividades. Mas houve uma melhora muito boa nas notas dos alunos em relação às do bimestre anterior, aumentando o interesse e participação dos alunos nessas aulas.

Na **disciplina de Ciências**, o barulho, o movimento eram constantes durante as aulas. A professora abordava um assunto sempre de uma forma muito próxima à realidade dos alunos, instigando-os a prestarem atenção. A professora, depois de discutir com os alunos um assunto, buscando ampliar os conceitos que os alunos apontavam, apresentava um texto, mimeografado, xerocado ou colocado na lousa que os alunos deveriam copiar no caderno. Lia com os alunos, solicitava que eles lessem, ajudando na leitura deles que era muito difícil, explicando o vocabulário de ciências. No início eles deveriam procurar nos dicionários e, como poucos tinham o dicionário na classe e, dificilmente consultavam a biblioteca da escola, combinou-se que ela iria trabalhando com eles e fornecendo com base no entendimento de algum aluno o significado da palavra. A professora tentava sempre aproximar-se dos alunos que se sentiam à vontade. Depois de discutido o texto, eram feitos exercícios em dupla, em grupo, consultando revistas e jornais que a professora trazia, ou pegava na escola.

Durante as aulas, quando os alunos exageravam na conversa a professora modificava as formas de controle sobre a indisciplina, às vezes apenas pedindo silêncio, colocando o nome deles na lousa e, quando melhoravam o comportamento, retirava o nome. Nunca ameaçou não explicar um conteúdo ou prejudicá-los na prova; alertava os alunos que a desatenção/dispersão poderia provocar um

rendimento baixo, mas nas provas os alunos apresentavam bons resultados, mesmo os mais bagunceiros da classe.

Os alunos faziam muita bagunça, a maioria trocava chicletes e balas e comia na aula. Jogava papel, trocava figurinhas, revistas dos Mamonas Assassinas, cantava a música deles. A professora de Ciências informou que eles iam corrigir o questionário 3. Pediu para que os alunos formassem grupos de 4 alunos para responderem o questionário, eles se organizaram em 9 grupos. Mas o movimento, a conversa, eram constantes, eles não conversavam e sim gritavam um com o outro. A professora atendia os grupos e, uma boa parte dos alunos não faziam, andavam pela classe, alguns saíam da sala sem ordem da professora que nem percebia, porque eles saíam escondidos. (DC5, p.1)

As provas eram diversificadas, as questões sempre abordavam o assunto trabalhado na aula e parecia que a professora considerava a forma como o aluno respondia, não sendo necessariamente uma resposta científica. Utilizava-se muito de desenho e exemplo do cotidiano dos alunos, considerando-os nas provas. Um trabalho realizado foi a redação de um texto no qual, mediante as palavras dadas pela professora, os alunos teriam que compor uma redação formando uma cadeia alimentar entre os elementos apresentados, prática interessante, acompanhada de muito movimento e barulho.

Embora avaliasse de diferentes maneiras, aplicava a prova formal no final do bimestre, mas durante a prova exemplificava, ajudava o aluno recordar o assunto, não havia um caráter tão controlador, os alunos faziam individualmente em silêncio, solicitando com a mão a presença da professora, que os atendia. Tinha questões que dizia ao aluno não poder especificar, mas, fornecia outras informações para ele pensar.

Alguns alunos no corredor haviam pedido para ela explicar a matéria da prova, LUA e APO. Ela pediu para os alunos votarem a proposta e ganhou por unanimidade. Então pediu silêncio para explicar. Os alunos participaram intensamente, ela perguntava e os alunos com suas palavras explicavam. Colocava esquemas, palavras chaves, desenhos na lousa... TIA solicitou que permanecessem na lousa as anotações que ela havia feito, todos gritaram: - Deixa, deixa professora na lousa! Rindo concordou, as crianças aplaudiram. (DC5, p. 3)

Depois da prova, iniciava outro bloco de assuntos, relacionando-os ao anterior, mas não observei retomada das dificuldades dos alunos. O trabalho realizado em sala de aula era dinâmico e os alunos participavam dele.

Já no final do ano, observava-se um certo cansaço por parte da professora em atender todos os alunos. Às vezes percebi que recorria a um texto colocado na lousa para evitar a movimentação constante que havia na sala de aula e retomar um assunto ainda inacabado, mesmo assim sempre procurava chamar a atenção dos alunos e controlar a indisciplina com muito humor.

Os alunos não se acomodavam e nem deixavam a professora falar, faziam barulho. RN mudando a voz gritava: - Feioso!! A professora dirigiu-se para classe, chamando os alunos para participarem de sua aula que já havia iniciado:

- Alunos eu sou ciumenta, não quero conversa paralela, prestem atenção na explicação depois quando forem fazer os exercícios podem conversar, vocês deverão fazer os exercícios em dupla, mas antes cada um em seu lugar. (DC5, p. 6.)

Na **disciplina de História**, os alunos permaneciam quietos, enfileirados, quase todos alunos da classe tinham a apostila elaborada pelo professor. O texto era indicado para ser lido, a leitura era individual, o professor aconselhava que fossem lendo em casa sem compromisso, anotando e procurando as palavras difíceis no dicionário, que posteriormente ele esclareceria. Os exercícios também estavam na apostila. Depois da leitura individual, o professor lia e explicava aos alunos geralmente fazendo esquemas e resumos na lousa que os alunos deveriam copiar no caderno.

Esperou que os alunos se acomodassem e pediu para que abrissem a apostila no capítulo 3 e lessem a partir do 3º parágrafo. Os alunos conversavam e demoraram a fazer o que ele mandou. O professor resolveu ler juntamente com os alunos em voz alta. Ele fez a leitura praticamente sozinho, durante a leitura ia tecendo comentários e explicando os parágrafos. Poucos alunos prestavam atenção. Permitiu que quem não havia trazido a apostila sentasse com o colega para acompanhar. Os alunos conversavam entre si assuntos diversos. SIL, uma das poucas que prestavam atenção à explicação, citou como exemplo das embarcações utilizadas para as navegações na Idade Média - caravelas, a existente na Lagoa Taquaral em Campinas. O professor elogiou o exemplo. (DC5, p. 13)

Depois os alunos faziam os exercícios. A correção era feita na lousa, os alunos anotavam as respostas, o professor lia para todos quando estavam certas, quando estavam erradas indicava para o aluno onde procurar na apostila, o aluno corrigia no caderno e depois voltava à lousa. Muitos alunos não faziam, esperavam

a correção na lousa para copiarem as respostas; outros matavam aula. As aulas de História eram sempre as últimas do período.

No final do mês, o professor aplicava prova sobre os assuntos estudados, indicando as páginas a serem estudadas na apostila. A prova era realizada individualmente em silêncio, os alunos copiavam as questões da lousa, o professor explicava e atendia as solicitações dos alunos especialmente os que ele julgava ter possibilidade de acertar a questão e mesmo os alunos que durante a sua aula pouco fizessem, ele atendia.

Pedi para que os alunos virassem as folhas, explicou sobre como utilizar a folha para as respostas, mandou que colocassem o nome nas folhas e que prestassem atenção na explicação dele. Explicou cada questão recordando onde, quando, ou, em que situação eles haviam estudado o assunto, comunicou que se tratava apenas dos assuntos estudados até agora e, que algumas questões foram agrupadas, outras reescritas e que se tivessem dificuldade em alguma coisa para que levantassem o braço que ele iria até a carteira ver a dúvida. Muitos não sabiam o que era nômade. Ele recordou que havia pedido para que pesquisassem sobre isso e que ele havia explicado, mas ele daria uma "canja", explicando de novo e assim o fez. (DC5, p. 14)

Depois da prova novo assunto era tratado, as dificuldades dos alunos não eram retomadas e percebia-se uma certa preocupação com a memorização do conteúdo pelos alunos. Durante todo o ano permaneceu nessa mesma sistemática e no final do ano a bagunça havia aumentado comparado ao semestre anterior e a outras disciplinas. Os alunos levantavam, andavam pela classe, saíam da sala de aula, ficavam fora e retornavam quando queriam. Muitos matavam aulas, o que ocasionava problemas nessa disciplina com relação à falta, e na recuperação muitos alunos fizeram compensação de ausência por meio de trabalhos.

A antipatia entre professor e alunos parecia aumentar; apenas alguns alunos ajudavam o professor a manter as aulas, geralmente explicativas do texto da apostila, seguida de exercícios e correção dos mesmos. Os alunos que não faziam nada durante as aulas, quando se aproximava o dia da prova colocavam o caderno em dia, copiando dos colegas, para, no caso de ocorrer prova com consulta eles estarem prevenidos. As provas com consulta aumentaram no final do ano, particularmente pelo baixo rendimento que a classe apresentava nessa disciplina.

Com relação à **disciplina de Geografia**, no início, era agradável acompanhar as aulas, os alunos faziam questão de se comportar, de prestar atenção nessa aula. O professor entrava, cumprimentava os alunos, contava algum fato do bairro que ele soubesse, ou brincava com os alunos que estavam conversando, do tipo:

(Si briga Com AN.) O professor pergunta: Si, é namoro ou amizade? (imitando o Silvio Santos). Os dois pararam, Si respondeu: É namoro!. Todos riam. (DC5, p. 21).

Fazia a chamada, anunciava o assunto a ser tratado, anotava na lousa algumas informações relacionando-as com o tema estudado e a realidade dos alunos. Perguntava para eles como acontecia determinado fenômeno na vida dos alunos, estes contavam, ele explicava por que isso acontecia e anotava na lousa, e os alunos no caderno. A maioria dos alunos participavam das aulas, muitos entravam nessas aulas que eram as últimas.

Chegou, colocou ordem na classe, fez todo mundo sentar e me viu, percebi um certo constrangimento, talvez pela demora, ou por novamente ele estar dando aula paralela. Logo se recompôs. Conversou com os alunos sobre a última aula, sobre o comportamento deles e o fato de serem punidos não assistindo o filme sobre a LUA. Colocou o título na lousa a ser estudado, selecionou alguns alunos para lerem as suas redações sobre o assunto, ouviu a todos, elogiou alguns, complementou outros. Colocou na lousa em forma de itens todas as informações que partiam dos alunos, instigados pelas suas colocações, ora ampliando ou completando a informação do aluno, ou ainda explicando. Respondeu as perguntas dos alunos utilizando-se das próprias afirmações dos alunos. Demonstrava um certo domínio sobre o conteúdo de forma a gerenciar as colocações dos alunos em favor do assunto abordado.

Todos estavam sentados, praticamente quietos e prestavam atenção no professor. Alguns falavam simultaneamente sobre o assunto e ele tentava pôr ordem, pode-se dizer que a maioria prestava atenção, quando iniciou a importância do sol em nossas vidas, utilizou de palavras simples, usadas pelos próprios alunos, colocando o porquê eles achavam o sol importante, para que ele servia, ia listando na lousa melhorando o português das crianças. (DC5, p.22)

O professor aplicava uma ou duas provas, complementava a nota com trabalhos de pesquisa, nem todos os alunos faziam os trabalhos solicitados. Os alunos mostravam satisfação durante essas aulas.

Mandou que os alunos abrissem o caderno e começassem a estudar, deu um tempo para eles revisarem. Andou pela classe e percebeu que RN, RF e TI não estavam revisando. RN se recusou dizendo que havia estudado em casa, e os outros porque não queriam, provocando o professor que insistia para que eles olhassem o caderno, RF disse
- Qual parte mesmo vai cair na prova, professor?

AN, TI, RF insistiam nas gracinhas e conversas, ao passo que os outros alunos tentavam aproveitar o tempo. RF não esteve presente nas 3 primeiras aulas. TI pergunta para o professor:

- E quem acabar pode ir embora?

- Vai saindo. Responde o professor.

- E quem não fizer? Pergunta RF.

- Tira l, diz RN.

- E quem não estudou? Perguntou RF. O professor se dirigiu até RF e mostrou no caderno do menino o que ia cair na prova. Este continuou fazendo gracinhas. O professor colocou as questões na lousa, terminando explicou, recordando exemplos e sugestionando respostas. Solicitou que ficassem quietos e que cada um fizesse o seu. Os alunos que tinham dúvidas levantavam as mãos e ele ia até a carteira e geralmente atendia as questões dos alunos. RF diz:

- Eu já fiz duas! DON em tom de elogio diz:

- Que bom, para quem disse que não sabia nada, tá melhorando, vamos!

Muitos alunos tiveram dificuldade ao fazer a última questão que pedia para que eles mesmos elaborassem uma pergunta sobre o assunto e respondesse, o professor foi explicando várias vezes. (DC5, p.23)

No final do semestre ocorreu de muitas vezes esse professor faltar ou dar aulas paralelas porque outros professores haviam faltado. Os alunos aumentaram a indisciplina e diminuíram o interesse, provocando um ressentimento entre eles. No final do semestre percebia-se uma relação desgastada, às vezes ele impunha uma certa ordem/disciplina na classe, o que antes não era necessário. As provas eram aplicadas e não havia retomada de questões pendentes. No início talvez não houvesse necessidade, porque o aproveitamento nas provas era bastante significativo, poucos alunos tinham nota inferior, mas no segundo bimestre, alguns alunos apresentaram insuficiência nas notas. Esse aspecto não foi relevado, o professor prosseguiu ensinando novos conteúdos.

Durante o início do segundo semestre o conteúdo voltou a ser trabalhado com entusiasmo tanto pelo professor quanto pelos alunos; a retomada de questões do bairro, além da questão política da eleição municipal foram tratadas com muita relevância. A discussão dos problemas do bairro e dos candidatos que apresentavam propostas mais próximas da realidade vivida pelos alunos foi enfatizada. No final do ano algumas provas foram substituídas por trabalhos e notava-se um certo descontentamento por parte dos alunos com relação às aulas desse professor que tanto admiravam.

Na **disciplina de Inglês**, a classe ficava muita quieta e comportada, os alunos sentados em fileira, quase não levantavam e conversavam, pois a professora estava sempre controlando-os.

Toda vez que os alunos se dispersavam e conversavam a professora já repreendia dizendo que eles se pareciam com o prezinho ou ameaçava com prova/nota e principalmente chamada oral em inglês (DC5, p.17).

Dessa maneira, essa aula era uma das mais tranquilas, depois de um certo período parecia que os alunos se acomodaram à situação e já não havia tantas ameaças. O conteúdo era colocado na lousa pela professora que explicava e exigia que copiassem no caderno, pois era uma das formas de avaliação. Regularmente olhava o caderno, dando visto e pontos positivos. Embora no começo houvesse um clima de medo, depois os alunos passaram a participar da aula. Após a explicação e pronúncia repetitiva da professora, ela ia solicitando um e outro para a pronúncia e quando o aluno se recusava, ela forçava, acompanhando-o, repetindo várias vezes, depois de um certo tempo todos tentavam sem medo, ela não admitia que os alunos rissem uns dos outros.

Colocada a frase e a resposta na lousa, a professora pedia para que os alunos repetissem, alguns individualmente e depois em grupo, sempre elogiando-os, mesmo quando pronunciavam errado, ela repetia e ao final sempre falava algo positivo ao aluno. (DC5, p.17)

Após a pronúncia, eram realizados exercícios de gramática explicados em português e depois em inglês. Os alunos faziam os exercícios individualmente segundo o modelo dado e a correção era feita na lousa frisando a escrita correta das palavras em inglês pela professora.

Eram aplicadas provas e também trabalhos em grupos para nota, além do caderno. Os assuntos abordados não eram retomados após as provas, como fazia a maioria dos professores. Privilegiava-se a memorização das palavras em inglês e como eram aulas duplas, quando estas terminavam, os alunos emitiam diversos dizeres no sentido de alívio, dado o controle que a professora mantinha. É interessante observar que somente essa professora conseguiu impor-se dessa

maneira, os outros professores que tentaram não obtiveram sucesso. Embora, tanto a professora como os alunos considerassem essa aula como a aula mais silenciosa, em razão do tratamento severo e o controle que a professora exercia, em alguns momentos observava-se que, mesmo mantendo a distância professor/aluno, havia uma certa amizade, a professora brincava com os alunos:

Imediatamente iniciou aula colocando a data, R comenta:

- Éh, professora, dia 5 é bom né, dia de pagamento! Hoje a dona tá feliz!

- É sempre bom quando sai o pagamento pena que é tão pouco que não dura nada. Já estou esperando o próximo pagamento, o desta escola!

- Ah, a professora trabalha noutra escola?

- Sim, e tem outro jeito?!

- É ruim heim... Os alunos riem.(DC5, p. 19).

Essa sistemática de aulas e provas permaneceu até o final do ano, mas o relacionamento da professora com os alunos foi ficando mais próximo, principalmente após a casa aberta onde a professora realizou atividades com os alunos, motivando-os a participarem, e, a disciplina imposta pela professora desde o início do ano possibilitou a organização da classe em diversas atividades. Nas aulas passaram a ser trabalhadas músicas em inglês, alegrando o relacionamento de ambos.

Na disciplina de Educação Artística, a movimentação, o alvoroço eram constantes, e incomodava a professora, mas como ela já havia esclarecido que essa disciplina só reprovava por nota se somada a outras, poucos mecanismos de controle ficavam a sua disposição. No entanto, a professora diversificava as aulas, trazendo violão, gravador e fitas de música para ouvir e cantar com os alunos, desenhos, figuras, quadros para serem reproduzidos, filmes para serem assistidos. A negociação com os alunos ocorria sempre em torno do comportamento apresentado para a execução de uma atividade que eles queriam. A professora selecionava obras clássicas e próximas às exigências dos alunos tentando ampliar o nível cultural deles, mas tudo era feito dentro da sala de aula e os alunos se dispersavam facilmente o que acarretava uma variedade de tarefas a serem feitas

principalmente porque as aulas eram duplas, desgastando muito a professora que tentava se multiplicar para manter os alunos ocupados.

Quando os alunos se acomodaram a professora fez a proposta para a aula: 1 aula de música e 1 aula de desenho (descrição de uma paisagem que ela trouxe). Para decidir a ordem das aulas foi feita votação, venceu primeiro a aula de música e depois de desenho. Pediu então para os alunos copiarem a letra da música no caderno. Alguns alunos reclamavam da letra da professora, e quando perguntavam ela respondia o que estava escrito com paciência. A letra dela não era tão ruim. APO perguntou:

- Cadê o refrão dona?

- É esse aqui! A professora aponta com o asterisco.

- Nossa então é grande, heim!

AN pergunta:

- Vai ter prova professora?

- Prova de desenho?! Já viu!? Responde TI.

- Não vai ter prova, já disse! Responde a professora. (DC5, p.28)

Não eram feitas provas, mas os alunos eram avaliados pelo que produziam nas aulas e se tinham realizado todos os trabalhos exigidos pela professora, particularmente os do caderno de desenho que era o material concreto para a avaliação da professora. O incentivo à participação dos alunos em atividades extra-escolares, como gincana, casa aberta, assistir a peças de teatro e ir ao cinema, fora do ambiente escolar, embora causasse certos constrangimentos junto à direção da escola, motivou os alunos a executarem com mais empenho as atividades das aulas da professora, e foi fator importante para composição das notas dessa disciplina.

4.2 - A prática avaliativa observada na 4ª série.

As aulas começavam às 7h da manhã, os alunos aguardavam a professora enfileirados no pátio da escola, e depois eram conduzidos para a sala de aula. Todo dia era a mesma discussão, a professora chamava a atenção dos alunos com relação ao barulho que eles faziam ao arrumarem as carteiras.

Os alunos ajeitavam as carteiras e cadeiras como sempre colocando-as na disposição de fileira como de costume, a professora pedia menos barulho. (DC4⁸, p. 13)

Os alunos agitados, (...) arrumavam seus lugares, ajeitando as carteiras e cadeiras. A professora já se desagrudou com o barulho, pediu silêncio. (DC4, p. 6)

A classe alvoroçava e demorava alguns minutos para se acomodar o que irritava a professora. Sempre chegava aluno atrasado, necessitando reorganizar o espaço da sala de aula, que era pequena. Faltavam sempre carteiras ou cadeiras e os alunos tinham que se locomover pela escola procurando-as, aspecto que contribuía para a dispersão e bagunça no início da aula. Sistemáticamente, a professora após a acomodação dos alunos, corrigia a lição de casa, variando apenas o conteúdo da lição que estava relacionado geralmente à primeira aula do dia, Português ou Matemática. Colocava os exercícios na lousa e pedia para os alunos resolverem, obedecendo à ordem da fila que ela indicava. Enquanto os alunos faziam o trabalho na lousa, ela passava corrigindo a lição de casa, dando visto nos cadernos, colocando completo ou incompleto. Anotava em um caderno os alunos que não faziam a lição, depois anunciava para a classe os alunos que não haviam feito, comentando a falta de responsabilidade desses alunos.

Os alunos se acomodaram. A professora passou a corrigir a lição de casa na lousa, olhando e dando visto no caderno dos alunos, como habitualmente. Chamou a atenção de alguns alunos:

- Até parece que você andou esfregando o caderno no chão, KI! (pelo caderno sujo).

- Esta fazendo a lição agora! Pode parar! (Pegou o caderno de NA e escreveu, dizendo em voz alta) Não fez a lição! (DC4, p. 22)

Durante a correção dos exercícios da lição de casa, quando um aluno não conseguia resolvê-lo, a professora dirigia-se a ele, explicava, ensinava, às vezes ajudava os alunos a encontrarem a resposta certa. Somente algumas vezes, quando mesmo insistindo não conseguia obter sucesso, ela dispensava o aluno e chamava o próximo para executar a tarefa. A lição de casa e correção duravam em torno de uma aula diária.

⁸. DC4 significa: Diário de Campo da 4ª série.

Alguns alunos que foram até a lousa não conseguiam realizar os exercícios, a professora parava a todo momento para explicar ou corrigir uma palavra escrita incorretamente. (DC4, p.4)
Depois de olhar os cadernos, ajudou uns alunos que tinham dificuldade na lousa. Durante a correção da lição de casa, VC. comentou que havia feito errado. A professora orientou que ele apagasse e copiasse o certo, pediu também para que ele fosse até a lousa fazer um exercício com a ajuda dela, que explicou para ele na lousa como deveria ser feito. (DC4, p. 22).

Em seguida era trabalhado o conteúdo do dia segundo a matéria que constava no horário que a professora fez no início do ano. Colocavam data no caderno e copiavam a lição que a professora passava na lousa ou sugeria do livro didático. Todos os alunos tinham livros didáticos de todas as disciplinas: Matemática, Português, Estudos Sociais (Geografia e História) e Ciências, além de a professora possuir vários livros de histórias, formando uma biblioteca de classe, que constava também de jornais, revistas e gibis a que os alunos tinham acesso livre, após terminarem a lição. Poucos possuíam o hábito de ler quando terminavam uma lição. Depois de encaminhada a lição a ser feita, a professora aguardava os alunos copiarem e lia explicando e trocando informações com eles a respeito do assunto abordado, quando eram textos. Nos exercícios de matemática, ela explicava fazendo na lousa, ensinava a técnica, os alunos copiavam e aplicavam a outros exercícios semelhantes. A professora sempre conduzia o trabalho, determinando quando começava ou terminava, controlando o tempo de realização das atividades na escola. Durante o lanche, as professoras acompanhavam os alunos, no recreio a inspetora era responsável por eles.

A professora convidou-me para acompanhar a turma no lanche. Era um barracão, com mesas e cadeiras mas não acomodava todos alunos, grande parte dos alunos estavam em pé, comendo, bebendo e falando, tudo ao mesmo tempo. (DC4, P.7)

A lição feita na classe era sempre corrigida com a participação dos alunos, seja oralmente ou na lousa e, nesse momento, a professora retomava a explicação, possivelmente para esclarecer dúvidas, pois os alunos nunca questionavam um assunto, contribuíam com informações e relatos, mas nunca pedindo esclarecimentos. Quando a professora percebia que os alunos não estavam acompanhando pela apatia apresentada por eles, ou às vezes, porque ela

considerava o assunto difícil, chamava a atenção para si e começava a explicação novamente.

Ao retornarem do lanche ou recreio, invariavelmente a professora chamava a atenção dos alunos para se acalmarem, tal era a agitação ao retornarem após esses momentos.

Voltamos para a sala de aula, a professora foi até o armário (no final da sala) buscar umas folhas de papel almaço. Os alunos estavam mais irrequietos que antes. Eles falavam alto, levantavam-se, brigavam, DM e DO se agarravam no fundo da sala, outros se chutavam, estava uma algazarra. Por onde a professora passava os alunos iam abrindo espaço e se acomodando, mas acabando de passar começavam as gracinhas. DM e DO resolveram amassar um papel sobre a DA, que ficou presa entre a parede e os meninos. VA tentou ajudá-la em vão. (DC4, p. 7)

Quando acontecia tal fato, a professora tentava controlar os alunos, posicionando-se na frente da classe e esperando que eles percebessem sua presença, ou chamando a atenção, falando mais alto, ou ainda passando lição na lousa até que os alunos se aquietassem. Quase sempre uma dessas técnicas surtia efeito. Não há registro de ameaças em relação à nota de prova, ou em aplicação de provas em razão do comportamento.

As provas de Português e Matemática, na sua maioria, não eram marcadas com antecedência, como acontecia com as provas de Ciências, História e Geografia. As provas de Matemática eram dadas após o término de um assunto discutido e exercitado na aula. As folhinhas com contas e problemas eram aplicadas constantemente. Após a correção a professora apontava os erros cometidos pelos alunos explicando e retomando estes erros antes de prosseguir no próximo assunto.

O mesmo não era realizado nas disciplinas de Geografia, História e Ciências, em que as provas eram marcadas com antecedência e, muitas vezes, visavam apenas a reprodução do conteúdo estudado, da sua memorização. Quando os alunos reclamavam da dificuldade ao responder as questões da prova, às vezes, a professora deixava que utilizassem o livro, ou fizessem em dupla.

Havia uma grande variação da forma como os alunos eram avaliados formalmente pela professora. A correção das provas de Matemática e Português eram mais enfatizadas.

Entrega a folha com as contas corrigidas, com nota. Quem errou deve fazê-las novamente no caderno... Quando a professora entrega a folha aos alunos, mostra-lhe suas notas em Matemática e faz comentários do tipo: Cuidado!, Presta atenção!, Continue assim!, NA é advertida por ter notas F e I, mas especialmente por não ficar nas aulas de reforço. (DC4, p. 14)

Antes ou depois do recreio, a professora indicava a lição de casa, que em sua maioria, estava relacionada ao conteúdo das disciplinas Português e Matemática.

Durante o recreio eu não acompanhava os alunos, ficava com a professora na sala de aula ou na sala de professores. Os alunos ficavam no pátio, a inspetora fechava a porta que dava acesso às salas de aulas e ficava parada em pé do lado de fora (pátio), observando os alunos, pouco podia fazer, pois era uma para tantos alunos. Quando retornavam do recreio, como do lanche era necessário um período para a acomodação dos alunos.

Após o recreio, as aulas eram sempre variadas, as matérias se diversificavam. Havia também aula de orientação sexual, na qual a professora, que fazia parte de um projeto da prefeitura, trabalhava com os alunos essa problemática, utilizando questões elaboradas pelos alunos ela promovia discussões oferecendo uma orientação mais adequada. Esclarecimentos sobre o corpo humano, masculino e feminino eram realizados utilizando o livro de ciências e encaixando as dúvidas dos alunos. Uma vez foi utilizada uma música e um texto que falava sobre o relacionamento homem/mulher e o namoro, nessas aulas. O interesse era elevado causando mais agitação do que nas demais aulas.

Geralmente na última aula a professora reservava atividades diferenciadas, como: reprodução e elaboração de textos, utilizando revistas, jornais. Os alunos trabalhavam em dupla e eles expressavam entusiasmo ao realizarem essas atividades. Dessa maneira, as últimas aulas eram mais ativas em relação à participação dos alunos, contrabalançando com a indisposição e indisciplina que eles apresentavam no final das aulas.

Ao retornarem, a professora disse que iriam trabalhar o vocabulário do texto lido no livro, providenciou para que sentassem em duplas, levantou junto com os alunos as palavras a serem consultadas no

dicionário, os alunos copiaram e começaram a procurar nos dicionários que foram distribuídos pela professora. (DC4, p.10)

Ao retornarmos, a professora iniciou uma discussão sobre os antepassados dos alunos, estes contribuíam com informações das entrevistas que haviam realizado com avós. Uma boa parte dos alunos havia feito e todos queriam se manifestar ao mesmo tempo. A professora tentava organizá-los. (DC4, p.15)

(...) guardaram o caderno e a professora passou a comentar as perguntas que haviam sido feitas pelos alunos, na última aula de orientação sexual. Desconsiderou juntamente com os alunos, perguntas pessoais sobre a vida da professora e, passou a levantar os assuntos abordados pelos alunos que giravam em torno das questões: mudanças corporais, menstruação, ejaculação, relações sexuais, camisinha, gravidez, beijo, namoro. Não foi feito nenhum comentário específico, estávamos no final da aula. Deu o sinal e os alunos saíram. (DC4, p. 6)

Durante o ano, o procedimento permaneceu o mesmo, variando às vezes pela apresentação de uma atividade diferenciada proposta pela professora que incentivou os alunos a participarem da gincana, cantando, dançando, além da prática de esportes, particularmente futebol. Vários alunos, meninas e meninos, foram dispensados de suas aulas para participarem do torneio promovido entre as escolas municipais. A insistência com relação à leitura foi acentuada por meio dos livros da biblioteca de classe, retirados pelos alunos semanalmente, como também do projeto Leia Brasil⁹.

No quarto bimestre houve muitas mudanças no calendário e reuniões marcadas de última hora, além de programas extra sala de aula, como as oficinas e gincana para os alunos, tumultuando consideravelmente a rotina das aulas. A cobrança da lição de casa e as provas não ocorreram sistematicamente, incidia especialmente nos alunos que iriam ficar de recuperação. A professora procurava assegurar aos alunos que apresentavam mais dificuldades a permanência às aulas, ao reforço e, dando-lhes mais atenção, particularmente nos exercícios que considerava significativos como Matemática e Português, muito embora vários alunos tenham ficado de recuperação nas matérias de Estudos Sociais e Ciências.

A indisciplina aumentou um pouco e refletia não só o cansaço/ansiedade da professora como também dos alunos em relação ao término das aulas. O controle

⁹ . Esse projeto patrocinado pela Petrobrás, conta com uma biblioteca volante, que se dirige às escolas solicitadas/premiadas, por de critérios que desconheço.

sobre os alunos ia se alterando, muitos já esperavam a aprovação ou reprovação e se davam o direito de aproveitar o espaço da sala de aula da forma que lhes agradava.

AP, WS, V discutiam com DM porque ele havia dito que os cabelos deles eram lambidos igual de vaca. RG, W, levantam-se e vão para a janela olhar a rua. EM vai até o fundo da sala bater um papo, enquanto KL discute com W sobre o desenho do AN. V. vira-se para a classe e fica repetindo inúmeras vezes palavras como crustáceo, aracnídeos e ri. A professora pede para os alunos se aquietarem que ela vai explicar tudo de novo porque tem gente que não entendeu e precisa aprender para fazer a próxima prova. Alguns alunos produzem ruídos, e dão momentaneamente espaço para a professora falar. (DC4, p. 28).

Dos oito professores observados (sete professores da 5ª série e um da 4ª série) todos, com exceção da professora de Educação Artística, aplicavam provas. De maneiras diferentes, a prática avaliativa tinha caráter representativo nas provas, nas notas. O clima da realização das provas divergia de acordo com a relevância e compreensão que os professores possuíam sobre as mesmas, o que fica explicitado na forma como se apresentavam nesse dia e a relação que estabeleciam entre a prova/professor/aluno e, particularmente, pela forma como desenvolvia sua prática pedagógica, refletindo e desvelando o sistema burocrático estabelecido na instituição escolar e de como esta se organiza.

É justamente pela prática avaliativa que percebemos as limitações da prática pedagógica. O professor que procura desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, atendendo a clientela com que está trabalhando, vê-se em determinados momentos, comprimido entre os afazeres institucionais/burocráticos e o compromisso com o trabalho que se propõe realizar.

O trabalho do professor também é avaliado e julgado por meio das notas que ele apresenta dos seus alunos, as quais são cobradas não só burocraticamente, mas pela herança cultural do sistema escolar, sendo esperadas pelos próprios alunos, pais e sociedade. O que se observa é que existe um cerceamento por meio das notas sobre o trabalho do professor que acaba estruturando, organizando a forma como é realizado o trabalho pedagógico diariamente.

Por outro lado, encontramos professores que parecem não vivenciar tal conflito e que demonstram uma prática pedagógica e avaliativa condizentes com um

sistema escolar reprodutor das relações de produção da sociedade. Parece transparecer a inexistência do conflito, muito embora não seja possível explicitar se essa complacência não seja fruto da ingenuidade e da formação de alguns professores em relação à própria prática avaliativa e pedagógica, pois cada professor é fruto de histórias de vidas diferenciadas que culminam em projetos de vida também diferenciados.

Essa discussão aponta para uma outra questão que é a do projeto político/pedagógico da escola, ou melhor onde está o projeto político/pedagógico dessa escola? A realidade da sala de aula aponta uma diversidade que não garante uma proposta comum de trabalho entre os professores e, de que maneira isso determinará a aprendizagem dos alunos?

Mas, considerando que a avaliação seja um juízo de valor sobre algo para retomada de questões pendentes, e que desta maneira é que ela melhor serviria à aprendizagem, uma vez que permite reorientá-la superando possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos, observamos que esta prática não é vivenciada na escola pelos alunos, pois, após as provas, observa-se que o professor inicia outro conteúdo dando prosseguimento à proposta curricular de sua matéria para a série.

Em alguns momentos, os professores lançam mão dessa prática importante durante as aulas, mas estes momentos não se constituem mais significativos do que a prática de seguir em frente com o conteúdo, mesmo sabendo que não concluirá o proposto curricular.

Um aspecto relevante ocorrido em ambas as séries foi o fato de que os alunos que evadiram após o segundo semestre, eram aqueles que estavam apresentando rendimentos inferiores, considerados casos perdidos para os professores. Os alunos se excluíram da escola, e esse fato foi aceito com uma certa complacência pelos professores e colegas que previam seu fracasso.

Tanto os professores da 5ª série como os da 4ª série imprimiam à sua prática avaliativa a necessidade de alcançar os objetivos que consideravam relevantes para a aprendizagem dos alunos. Era perceptível que os professores da 5ª série tinham objetivos diferentes entre si, uma vez que eles possuíam critérios individuais para avaliar os alunos. A prova, instrumento de avaliação mais utilizado,

como os alunos apontam, era aplicado para garantir que os alunos atingissem, pelo menos em nível de conteúdo da disciplina, os objetivos estabelecidos pelos professores.

Basicamente os professores avaliavam para verificar a aprendizagem e classificar os alunos que conseguiram ou não o domínio do conteúdo objetivado. Nesse momento, eles se utilizavam da avaliação formal: provas, trabalhos, notas, mas não significa inexistência da avaliação informal, pois esta se realizava no dia-a-dia escolar, e geralmente interferia na composição final da nota do bimestre. Mesmo porque os professores diariamente relevavam quais objetivos pretendiam que os alunos atingissem em nível de comportamento, atitudes e valores, muitas vezes valorizados ou punidos por meio de pontos negativos e positivos, ou expressões verbais.

A professora da 4^a série procura adaptar a sua forma de avaliação à dos professores da 5^a série. Esse parecia ser um dos objetivos que ela almejava. Aos poucos a professora ia preparando os alunos para se adaptarem à 5^a série pelo contato com as formas de avaliação que estes alunos iriam enfrentar no próximo ano. Ela explicava aos alunos que fazer prova sobre cada assunto separadamente, o horário restrito para a execução da prova, a severidade com que tratava esse momento, era para que eles já fossem se familiarizando para o próximo ano. Dessa maneira, para amenizar o impacto dos alunos ao ingressarem em outra forma de organização escolar, a professora antecipava os rituais realizados pelos professores da 5^a série.

Embora tentando esta aproximação, podemos dizer que a professora da 4^a série tinha condições de realizar uma avaliação mais ampla, dada a proximidade com os alunos ao ministrar todas as disciplinas. Por isso também se evidencia mais fortemente a avaliação informal perpassando a avaliação formal. Já os professores da 5^a série tendem a considerar e relevar mais a avaliação formal, uma vez que o contato com o aluno é restrito a apenas algumas aulas por semana, o que não elimina a existência da avaliação informal, mas aparentemente os professores tendem a revelar uma avaliação com base no que tem de concreto: as notas.

Essa diferenciação na prática avaliativa revela-nos que a professora da 4ª série concentra maior poder de decisão em suas mãos sobre o destino dos alunos, ao passo que os professores da 5ª série precisam se articular para decidir se o aluno vai ser aprovado ou não, visto que, em apenas uma disciplina este fato se torna mais difícil de se concretizar, dadas as pressões burocráticas, e a existência de uma cultura entre os próprios professores de não reprovarem alunos que estejam com dificuldades em apenas uma matéria. Percebia essa preocupação, em especial, nos conselhos de classe da 5ª série. Essa diferença poderá acarretar/interferir nos índices de aprovação e reprovação escolar.

Domingues (1988) em seu estudo sobre a passagem da 4ª para a 5ª série do 1º grau, apontava o menosprezo em relação ao pedagógico, o que e o como professor e alunos trabalhavam não eram questionados, na medida em que a avaliação na escola servia apenas como um fim em si mesma, com finalidade de exigências legais e de controle disciplinar.

A prática avaliativa realizada de certa maneira parecia responder as expectativas dos professores nas diferentes disciplinas, embora o resultado dessa prática nem sempre agradasse aos professores e, especialmente, aos alunos. Avaliar para dar nota parece ser a meta colocada pelos alunos a ser atingida pelos professores na escola. Os alunos legitimam essa prática, muitas vezes sem saber o que esta pode representar para o seu futuro escolar.

4.3. - A recuperação na 5ª série.

A recuperação ocorreu durante duas semanas. Antes mesmo do término das aulas os alunos já sabiam quem frequentaria a recuperação e a qual disciplina deveriam se dedicar. Alguns professores optaram por agrupar alunos da mesma série escolar em uma classe e forneciam as explicações sobre um determinado assunto baseado nas dificuldades dos alunos.

O conteúdo a ser desenvolvido parecia ter sido combinado anteriormente entre professor e aluno. Na aula era explicado novamente; alguns alunos perguntavam ou solicitavam o auxílio do professor para resolver os exercícios, e, no caso da Matemática, a resolução desses exercícios se constituíam parte da nota final da recuperação. O professor de História preferiu explicar e aplicar provas com consulta.

O empenho dos alunos era relativo, eles demonstravam muito interesse em discutir e acompanhar as notas que os professores iam atribuindo, embora essas discussões, em muitos casos, consistiam apenas em reclamações por pontos ou certos a mais nas provas. Mas, diferentemente do período letivo, agora eles reclamavam.

Alguns professores, em especial de Matemática e Ciências demonstravam uma preocupação em avaliar se o aluno realmente apresentava condições para prosseguir na série seguinte, mas era perceptível que tanto professor como alunos se garantiam nas notas obtidas para realizar o julgamento e decisão entre aprovados/retidos.

Alguns alunos estavam na escola fazendo trabalhos (particularmente alunos de História) na biblioteca para compensar ausências durante as aulas. Como a recuperação foi negociada entre professor/aluno, o fato dificultou o acompanhamento, pois eram realizadas em horários diferenciados das aulas ou ocorriam simultaneamente. Dos alunos que participaram da recuperação todos foram aprovados.

4.4. - A recuperação na 4ª série.

Com a antecipação das aulas, houve também uma antecipação sobre os resultados dos alunos que não fariam recuperação e estes aos poucos não compareciam às aulas. Dessa forma, a professora dedicou-se a recuperar os alunos que apresentavam rendimento inferior para aprová-los. Alguns alunos como AN,

EM, compareceram às aulas, por alguns dias, em razão do mau comportamento apresentado durante o ano letivo, particularmente no final do semestre, mas logo foram dispensados.

Os alunos sentavam-se em fileiras de acordo com a disciplina em que ficaram para recuperação. Havia casos em que um mesmo aluno necessitava fazer os exercícios de duas disciplinas em recuperação; assistia às explicações de uma matéria, fazia as atividades e depois passava para outra fileira e repetia o procedimento, muitas vezes, com a explicação e orientação da professora. Os alunos que ficaram em apenas uma disciplina acompanhavam a aula até o momento em que a professora desse por encerrado o conteúdo do dia para aquela disciplina, depois eram dispensados. De certa maneira, a professora organizou esse processo sem gerar tumulto entre os alunos.

Foram realizadas, além das provas/exercícios para nota, alguns trabalhos em casa que auxiliavam a nota final da recuperação. Os alunos estavam um pouco apreensivos com relação aos resultados dessa recuperação, e alguns tentavam mostrar à professora empenho, levando o caderno e questões para discutir com ela em sua mesa.

Durante as explicações de Ciências, os alunos pareciam estar longe e a professora se empenhava em fazer que eles entendessem, mas os próprios alunos pareciam nem ligar para as explicações da professora e, quando solicitados a participar, respondiam sobre outros assuntos que não o tratado pela professora. Isso deixava a professora angustiada tentando de maneiras diferentes apresentar aquele conteúdo. O esforço era evidente, mas questiono se esse conteúdo era realmente necessário como requisito para esses alunos serem aprovados para a 5^a série.

Dos alunos que realizaram a recuperação nem todos foram aprovados, onze alunos foram aprovados e um aluno foi reprovado.

Ao contrário do que coloca Domingues (1988), que evidenciou em seu trabalho que professores da 4^a série privilegiavam na recuperação as disciplinas de Português e Matemática, a professora observada considerou a recuperação de todas as disciplinas que lecionava, muito embora durante todo o ano escolar tenha

sempre demonstrado e se dedicado mais ao ensino de Matemática e Português, o que pode ser explicado pelo próprio currículo das escolas atribuírem a essas disciplinas uma maior carga horária.

A situação como se apresentava na recuperação parecia realizar-se simplesmente para cumprir uma exigência burocrática. A sua existência e execução era determinada especialmente por se constituir parte dos dias letivos do ano escolar. Houve muita confusão. Os professores estavam frustrados por terem esse período antecipado e comprimido entre tantas outras exigências burocráticas devido as reformas no prédio escolar, e, demonstraram um certo descontentamento especialmente em relação à administração da escola.

Para os alunos esse momento era imprescindível: muitos depositaram suas esperanças na recuperação para se safarem da reprovação escolar. Os alunos tinham revelado nas entrevistas que esse momento de recuperação era importante, constituindo a chance de se realizarem novas provas, para assim, garantir notas que os aprovassem. Alguns alunos da 5ª série faziam plantão na escola, pois se perdiam com relação ao horário da sua recuperação, e a melhor forma que encontravam para resolver o problema era aguardar o professor na escola, questionando se agora era a sua vez, referindo-se à recuperação dos alunos de sua classe. Os professores esgotavam-se, correndo para atender os alunos nos diversos horários, sem contar a cobrança pelas correções dos trabalhos e provas.

Na 4ª série, dado o controle da professora sobre a turma, tudo ocorreu mais calmamente, ela organizou o tempo e o espaço para atender às diversas disciplinas e alunos.

Essa estratégia ou artifício presente na organização escolar gera uma prática para cumprir exigência burocrática, sem questionamento sobre o seu significado no sistema escolar. Uma reflexão sobre por que se avalia poderia conduzir a uma nova relação entre o aprendido e o não aprendido, gerando práticas que realmente atendam a essa problemática, ao invés de se criarem paliativos que simplesmente contornam efeitos e não eliminam as causas do insucesso escolar.

4.5. - O conselho de classe da 5ª série.

Dos quatro conselhos de classe realizados, participei de três. Os professores da mesma série se agrupavam acompanhados da coordenadora. De acordo com a sequência do diário de classe, os professores iam comentando a situação de cada aluno em relação às notas nas disciplinas, ao passo que a coordenadora tentava propor a discussão sobre quais motivos conduziram o aluno a apresentar tal resultado.

Um a um os professores iam pontuando os problemas que os alunos apresentavam em sua matéria e a coordenadora anotava.

Nº 2 - AN.

História - falta muito

Geografia/ Ciências - não faz atividade.

Nº 10 - RI.

História - falta estudo

Geografia - não faz atividades/falta muito

Português - nota baixa

Ciências - imaturo

Os alunos que apresentavam um bom rendimento e comportamento eram elogiados, mas seus nomes não eram anotados, apenas os professores suspiravam felizes e lamentavam que todos na classe não fossem como eles.

Depois de anotados os comentários sobre os alunos que apresentavam dificuldades, a coordenadora comentou que tipo de intervenção eles poderiam realizar para auxiliar os alunos na superação das dificuldades elencadas. Um dos problemas mais citados foi a ausência dos alunos às aulas. Chamou a atenção com relação às faltas dos alunos particularmente na disciplina de História, questionando o professor porque as faltas ocorriam mais intensamente em suas aulas. O professor justificou serem as suas aulas as últimas e logo outros professores acorreram em seu auxílio.

- Tem alunos que não querem fazer nada, só matam aula.

- Eles faltam por qualquer motivo, se eles estão cansados ficam em casa, se vai haver jogo de futebol ficam para assistir, os pais não intervêm e eles aproveitam.

As reclamações com relação ao comportamento dos alunos, a participação nas aulas, não fazer os exercícios, eram frequentes, mas pouco conseguiu avançar nas discussões, uma vez que o horário não permitia que os professores se dedicassem apenas a uma classe; a maioria deles lecionava em outras classes e precisavam acompanhar as demais série.

O conselho de classe antes da recuperação foi muito mais interessante, pois com o término das aulas, os professores procuravam solucionar a vida escolar de cada aluno, mesmo antes da recuperação. Eles se organizavam e discutiam caso a caso a situação dos alunos, manifestando suas opiniões, especialmente sobre aqueles alunos que consideravam casos pendentes.

Os professores divergiam em relação a alguns alunos e todos procuravam estabelecer uma ponderação sobre as falas, mediada pela coordenadora que, na medida do possível, instigava os professores à relevância de determinados conceitos estabelecidos sobre os alunos. As discussões encaminhavam alguns professores a não deixarem o aluno de recuperação, se todos concordassem que não havia necessidade, e, em outros casos, a reprovação era aceita por todos. RO foi um dos casos que ficou decidido que deveria ser aprovada, apesar de apresentar um rendimento insuficiente.

- Coitada, ela já tem 17 anos, tem esse problema de surdez, já faz 3 anos que é reprovada!
- Fora os anos que ela desistiu, ela já tem até emprego, para que ficar segurando essa menina?
- Ela já foi encaminhada para tratamento? (pergunta a coordenadora).
- Já no meio do ano. (responde um professor).
- Então vamos aprovar e pronto, vamos passar para o próximo.

- Não Ti tem que ficar! Pode reprovar! Ele só encheu a paciência o ano todo! Comigo ele já ficou.
- Mas, vai deixá-lo de recuperação?
- Não, está louco! aguentá-lo mais na recuperação em quantas matérias ele está?
- Em Matemática também, mas dá para ficar de recuperação.
- Ah... mas, História ele também já ficou, menino vagabundo!
- Então reprovado, o próximo.

Não houve reunião do conselho de classe para decidir sobre a reprovação/aprovação dos alunos que ficaram de recuperação, possivelmente em razão do pouco tempo disponível para encerrar o ano letivo.

4.6. - O conselho de classe da 4ª série

Particpei apenas de dois conselhos porque as datas não acompanhavam o calendário escolar. As professores se reuniam (professores das 3^{as} e 4^{as} séries juntamente), apresentavam trabalhos dos alunos cujas dificuldades consideravam relevantes para serem tratadas e discutidas no grupo, já definindo a sua posição diante dos problemas apresentados por alguns alunos.

A preocupação com relação ao que o aluno está ou não aprendendo parecia ser analisada de uma forma mais comprometida com o aluno, e, muitas vezes, sutilmente, as professoras apresentavam críticas ao trabalho que estavam realizando. Mesmo assim, em alguns casos as professoras não abriam mão da sua posição, ou seja, a professora decidia sozinha sobre o destino deles.

Havia um clima mais calmo nas discussões e, sem muita pressa, todas as professoras apresentavam suas dificuldades, e a coordenadora procurava analisar os fatos. A nota dos alunos não era discutida e, sim, se eles teriam condições ou não de frequentar o próximo ano escolar. Discutiam-se até alguns problemas que as próprias professoras diziam retomar, não necessitando da reprovação do aluno.

O conselho no final do ano ficou sem se realizar. Cada professora tomou sua decisão com relação aos alunos que ficariam de recuperação, decidindo sobre a reprovação/aprovação dos mesmos. Houve preocupação em realizar reuniões para organizar as classes, séries, misturando os alunos bons, médios e ruins segundo os critérios de cada professora da série. Dessa maneira, constituíram classes heterogêneas para o ano seguinte, mesmo sem haver terminado as aulas.

O conselho de classe da 4^a série era mais deslocado das notas obtidas pelos alunos ou da classificação dos mesmos. Isto não quer dizer que não houvesse seleção nessas séries, ao contrário, possivelmente ela já havia sido realizada, mas as professoras utilizavam-se melhor do espaço do conselho de classe, ao discutirem a prática pedagógica e avaliativa que estavam exercendo, mesmo havendo conflitos, pois havia divergências quanto a essas práticas.

As professoras discutiam as dificuldades e as possibilidades para resolverem os problemas que enfrentavam diariamente, aceitando (aparentemente) as sugestões e críticas da coordenadora e do grupo; davam um tratamento menos burocrático/sentencioso aos assuntos tratados no conselho.

Segundo Dalben (1992), o conselho de classe surge formalmente com base no pressuposto de que, num processo coletivo, o qual é visto por várias óticas de profissionais diversos, conseguir-se-ia um maior conhecimento do objeto que se avalia possibilitando a tomada de decisões mais acertadas sobre a aprendizagem dos alunos, visando um melhor atendimento pedagógico para os mesmos.

“Portanto, o Conselho de Classe teria como papel fundamental denunciar o processo de avaliação, por intermédio da riqueza das análises múltiplas de seus participantes e estruturar os trabalhos pedagógicos segundo essas análises coletivas, permitindo-se um fazer coletivo.” (Dalben, 1992, p. 112)

Por meio da análise dos documentos formais que regulamentavam a proposta da formação dos conselhos de classe, Dalben (1992) identificou contradições ligadas ao aspecto de concretização da proposta, confirmada pela pesquisa empírica. Na realidade, a prática cotidiana do conselho de classe demonstra que esse conselho não possibilita qualquer modificação efetiva na direção de um atendimento pedagógico para superar as possíveis dificuldades detectadas.

A realidade vivenciada no conselho de classe evidencia mais claramente a perspectiva apontada por Dalben, pela qual todo o processo fica restrito às medidas, e às análises dos professores, que prendem-se quase em sua maioria às razões de

ordem individual que levaram os alunos a determinados resultados. Os problemas apontados tendem geralmente, a se justificarem pela falta de estudo do aluno, ausência nas aulas, rendimento baixo, falta de interesse, etc..., quase sempre deslocados para o aluno.

Do modo como se apresentou o conselho de classe na escola investigada, reitero com a opinião de Dalben (1992, p.114) segundo a qual o papel do conselho de classe *“(...) tem sido mais o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários”*. E, ao relatar o que o conselho de classe não tem realizado, a autora aponta-nos uma perspectiva do que esse conselho poderia e deveria ser: *“(...) propiciar a articulação coletiva desses profissionais num processo de análise dialética, considerando a totalidade.”* (Dalben 1992, p. 114), o que implica também uma mudança da concepção de avaliação e do seu papel no processo de produção do conhecimento nas instituições escolares.

5. TATEANDO OS DADOS OBTIDOS

Tanto na 5^a como na 4^a série, os alunos percebem a avaliação intimamente atrelada aos instrumentos/procedimentos de avaliação e à atitude/comportamento. Esta compreensão, corrobora a prática realizada pelos professores que, de maneira geral, valem-se da avaliação simplesmente para verificar a aprendizagem e o fazem com função classificatória.

Parece-me que esta visão apresentada pelos alunos está influenciada/determinada pela prática avaliativa do professor e pela cultura criada historicamente em torno da avaliação no sistema capitalista. Quando vemos vários autores como Hoffmann (1992), Souza (1991), Sobierajski (1992) questionarem a compreensão da avaliação apresentada pelos professores, percebemos que praticamente a mesma incompreensão se estende aos alunos, já que ambos são sujeitos do processo. A descrição dessa incompreensão sobre a prática avaliativa realizada pelos professores esclarece a visão apresentada pelos alunos.

“Os professores não possuíam um conhecimento sobre o que é a avaliação e sobre sua função na escola. É 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”. (Sobierajski 1992, p. 145)

Muito embora, tenhamos observado tentativas de rompimento na prática pedagógica, estas não parecem afetar de maneira significativa ou modificar a prática avaliativa praticada pela escola. Prova deste fato são as falas dos alunos que evidenciam como funciona a seleção no sistema escolar. Constantemente os

professores parecem esbarrar na própria prática avaliativa sem se darem conta do cerceamento que ela produz na prática pedagógica. Por isso, vale a insistência na discussão sobre a avaliação escolar, pois ela ajuda a desvendar os limites da prática pedagógica no sistema capitalista.

Sendo a prática avaliativa entendida dessa maneira pelos professores, nada mais claro que os alunos também tenham uma visão de avaliação meramente classificatória e seletiva. Aos poucos os alunos incorporam/absorvem o modo como funciona a avaliação numa sociedade capitalista, digerindo tais informações de maneira que posteriormente estas se constituam como algo inerente ao processo da aprendizagem.

A avaliação, tal como é vivenciada pelos alunos, corrobora a afirmação de outros estudos, sistematizados por Freitas (1995, p. 204) de que “(...) *a sala de aula é um palco de conflitos, onde os processos de avaliação instrucional, disciplinar e de valores jogaram papel central*”. Quando elencados os procedimentos avaliativos utilizados em sala de aula ¹⁰, segundo os alunos, vemos a ocorrência, da prova, do comportamento e mais sutilmente de alguns valores, evidenciando a existência desse “triplé avaliativo”.

Quando afirmo que, por meio da fala dos alunos, percebemos a avaliação atrelada aos instrumentos/procedimentos de avaliação e à atitude/comportamento, há um desdobramento que pode ser feito, visto que os instrumentos formais como prova/trabalho/nota, segundo os alunos, auxiliam o professor a “ver o que os alunos estão aprendendo”, “para saber se os alunos estão indo bem ou mal”. Esse desdobramento, embora com caráter de verificação de aprendizagem, caracteriza a avaliação instrucional nas escolas.

Já os aspectos relacionados à avaliação disciplinar são evidenciados com mais clareza pelos alunos. A ênfase no comportamento que deve ser apresentado pelo aluno é recorrente e carregada de muitos conflitos e punições para os alunos: “se o aluno não se comporta não vai bem na escola, tem que sair e deixar a vaga

¹⁰. Ver página 43 desse trabalho

para outro“, “quem não se comporta, não fica quieto, só faz bagunça, daí tem que reprovar“.

Quanto à avaliação de valores, embora manifestada com menos intensidade pelos alunos (talvez reflexo de que essa proceda muito mais da avaliação informal do que da formal, dificultando aos alunos a compreensão de que tais julgamentos reflitam no seu sucesso escolar), é sentida diariamente na cobrança de responsabilidade que vai desde conservar o caderno, ao estudar para passar, além do interesse, participação e tantos outros valores, muitas vezes escondidos pela avaliação formal.

- *O que está acontecendo N., você tem se comportado tão bem até agora, sempre presta atenção e não fica conversando, espero que não vá mudar!?* (DC4, p.2)

- *Fulana (para VI) você não pensa, esse probleminha é de 2ª série, você está na 4ª série!*

- *Eu vou ter que ensinar problemas de 1ª série?*

- *Você tem que usar a cabeça, seja mais esperta, fique atenta!* (DC4, p. 5)

Que pena né Ri... você só quer é "badernar"! Se não quer acompanhar saia lá fora. Pelo menos não vai atrapalhar! Kl. dá risada do colega. Ele fica quieto. (DC4, p.16).

Os alunos mitificam a avaliação, por conta das possibilidades que esta representa para seu futuro: um bom emprego, a ascensão social. Esta afirmação parece ir ao encontro da crítica realizada por Freitas (1995) que questiona o conteúdo ideológico de frases como as citadas acima, presentes nas entrevistas realizadas com os alunos, porque mascaram a função social seletiva das escolas.

“A mensagem passada é ‘estudar para ser alguém’, o que implica o seu oposto: se você não estudar, não progride na hierarquia social. Logo a culpa é toda do aluno. Passa-se a idéia, portanto, de que a posição social está dada pelo fato de o aluno estudar ou não e oculta-se o real motivo - sua forma de participação na organização do trabalho capitalista, ou seja, sua posição de filho de trabalhador. “ (Freitas 1996, p. 206)

Assim, vão sendo construídas e naturalizadas as ideologias dominantes, sem que os envolvidos se dêem conta da verdadeira expressão daquilo que lhes apresenta aos olhos.

Compreende-se a valorização dada pelos alunos à prova, nota e comportamento entre outros, porque os alunos percebem que estes decidirão o seu futuro escolar, e suas perspectivas no mercado de trabalho. A atribuição da nota (obtida nas provas/comportamento) como Sobierajski (1992, p. 78-80) já apontou em seu trabalho, torna-se o centro da avaliação; avalia-se para dar nota ao aluno. A avaliação assume, segundo essa autora três funções: *classificar*, em relação ao domínio do conteúdo e conseqüentemente a aprovação ou não do aluno; *controlar* as atitudes (responsabilidade e participação) e os comportamentos dos alunos, e, *motivar* o aluno a estudar na classe e em casa.

Fernández Enguita (1989) considera a nota uma motivação extrínseca, uma vez que os alunos não participam do processo, do planejamento das atividades escolares, eles não encontram na aprendizagem no estudo uma motivação intrínseca, portanto, utilizam-se da nota como valor de troca.

"(...) troca-se uma gama de atividades pouco ou nada significativas, rotineiras e desprovidas de interesse" por "notas que conduzem aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas". (Fernández Enguita 1989, p. 194-5)

Hextall e Sarup (1977, p. 158), também apontam que os alunos trocam o produto do seu trabalho por objetos, pontos, notas, certificados de exame. E esses mesmos autores alertam que, ao tratar o produto do trabalho do aluno como individual, atribuindo-lhe um valor, constitui-se a ideologia e a manifestação da individualidade dentro da avaliação, e a alienação do aluno é a conseqüência da reprodução das relações de produção nas relações escolares. A descrição abaixo exemplifica e ilustra esse tipo de relação nas escolas:

*Hora do lanche. Os alunos retornam à sala de aula e a professora pede para que resolvam um problema do livro de Matemática, as crianças copiam e resolvem. Quando terminam levam até a professora. Aos primeiros que terminavam ela recomendava o seguinte:
- Quem já acertou não mostre para os amigos, escondam para eles não copiarem!
Alguns seguiam a recomendação, outros eram repreendidos para pararem de mostrar aos amigos o resultado. (DC4, p. 5)*

Esse tipo de atitude manifesta na sala de aula pode e gera competição, privilegiando os que já sabem, além de não contribuir para um espírito solidário entre os alunos na execução de um trabalho. Não seria esta uma das características do sistema capitalista para corromper qualquer ação conjunta por parte dos indivíduos? Será que esse individualismo e competição surgidos com o ideário liberal e lapidado pelas necessidades do capital, que se faz presente nas escolas, são necessários? Essas questões suscitam para mim os limites e possibilidades de uma faceta da realidade escolar, encaminhando para a reflexão de que práticas pedagógicas e avaliativas vão na contra-mão do exposto e, podem gerar, emergir outras relações escolares, professor/aluno/conhecimento/escola/ sociedade.

Embora os alunos apresentem dificuldades em conceituar, definir a avaliação, ao descreverem os procedimentos de avaliação realizados na escola, na prática avaliativa dos professores vivenciadas por eles, desvelam o que a prática de avaliação esconde: por meio da escola, a sociedade capitalista tenta ocultar: a exclusão de uma parcela da população - os pobres - em benefício de um punhado de cidadãos bem sucedidos.

Isso ocorre particularmente porque a avaliação serve para verificar a aprendizagem e posteriormente classificar o aluno em aprovado/reprovado. Luckesi (1990, p. 76) alertava que *"(...) a prática educacional brasileira opera, na quase totalidade das vezes, como verificação"*; implicando em conseqüências negativas porque impõe aos alunos o *"ciclo do medo"*, pela *"constante ameaça da reprovação"*.

Se entendida a avaliação como um julgamento de valor, o que se constata é que esse julgamento envolve, além da aquisição de um conhecimento, os valores dos que julgam, sua concepção de homem, escola, sociedade, daí, portanto, será possível assumir uma postura de neutralidade diante da avaliação?

Em razão de como se organiza o trabalho pedagógico, correspondente ao sistema no qual esta inserido, os professores não se dão conta da forma como estão utilizando a avaliação, ou melhor, não sabem a serviço de quem o fazem, não possibilitando que se auxilie na superação das desigualdades sociais impostas por essa mesma sociedade. Ao contrário do que possa parecer e, como bem gostariam

os amantes dessa política neoliberal, não utilizamos essa fala para reafirmar a incompetência dos professores ao avaliarem. Vamos na contra-mão, como um alerta para os professores sobre as condições de trabalho colocadas e impostas pela forma como está organizada a sociedade, no sentido de utilizarmos esse instrumento - a avaliação - para suscitar discussões sobre as imposições que estes estão sofrendo e possivelmente reproduzindo. Ludke (1989) na passagem abaixo, ilustra essas afirmações:

“O que não se tem sido claramente demonstrado, ou sequer devidamente estudado, é o intrincado mecanismo de avaliação, do qual se serve por sua vez a escola, para executar sua função seletiva. Essa função passa entretanto despercebida, por vezes, até do mestre mais atento, aquele que se crê e declara democrata, ao distribuir cuidadosamente suas notas aos alunos, sem perceber que por esse simples mecanismo pode estar respondendo exatamente a determinações ditadas por forças externas e superiores à escola, às quais ele obedece fielmente, sem mesmo se dar conta disso.” (Ludke 1989, p. 74)

A naturalização das práticas avaliativas está intimamente atrelada à burocracia e ao projeto político apresentado e desenvolvido pelos professores, e, enquanto não houver uma organização dos mesmos em torno desse projeto, continuaremos tendo tentativas isoladas, que não deixam de ter importância, mas não provocam rupturas com os rituais que a sustentam e legitimam.

No cotidiano escolar, vemos a impregnação dos rituais aos quais professores e alunos se submetem despercebidamente ou os incorporando culturalmente. Para McLaren (1991), os rituais são constitutivos de nossas vidas, eles existem como parte da ordem natural das coisas e como consequência da ação humana. Estão presentes nos atos e gestos que praticamos diariamente assimilados por meio da cultura. A estrutura social na qual vivemos, de certa forma depende do ritual para transmitir seus valores ou “*códigos simbólicos*” necessários à proliferação da cultura dominante. Como o próprio autor aponta:

“Os rituais se nutrem da experiência vivida; eles germinam no barro das fraquezas humanas e no desejo de sobrevivência e transcendência; eles crescem conjuntamente, a partir das mediações culturais e políticas, que moldam os contornos de grupos e instituições, que servem como agentes de socialização.” (McLaren 1991, p. 73)

McLaren (1991) estabelece, em seu estudo sobre os rituais na escola, quatro “*estados de interação*”, compondo os rituais de instrução: o estado de esquina de rua; o estado de estudante; o estado de santidade; e o estado de lar ¹¹. Por estado o autor entende:

“(...) quero sugerir estilos de interação com o ambiente e com os outros, que poderiam talvez ser apropriadamente rotulados de conjuntos ou conglomerados de comportamentos. (...) Eles consistem de conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema central ou dominante de práticas vividas”. (McLaren 1991, p. 131-2)

Com relação às atitudes/comportamentos dos alunos apontados na descrição tanto da 4^a como da 5^a série, percebe-se uma certa resistência contra o ritual da sala de aula, especialmente estimulado pelo que o autor chama de “*estado de esquina de rua*”, em que as ações podem ser impulsivas, extrovertidas, fruto do tempo em que os alunos passaram no recreio sem serem constantemente observados ou como esse mesmo autor cita, sem estarem sob o “*olho mau*” do professor que vigia o tempo todo, provocando ao retornarem à aula essa resistência ao que era ensinado, ou a organização da aula.

Para o autor, esse comportamento demonstra uma ruptura dos estudantes com os rituais impostos, por isso vão em oposição ao que deveria estar arregimentado, ameaçando “*(...) transformar em lixo os códigos estabelecidos da sala de aula*”. (McLaren, 1991, p. 131)

¹¹ . Utilizarei apenas os estados de estudante e esquina de rua para o contexto da pesquisa, pois os outros dois necessitariam de um outro tipo de coleta de dados, além do que o estado de santidade não é tão enfatizado, pois a escola que estou pesquisando não é uma escola religiosa como a estudada/pesquisada por McLaren.

Voltamos do recreio e alguns alunos terminavam a lição, outros levantavam-se e iam brincar, mexer ou brigar com os colegas, estava um alvoroço. (DC4, p. 12)

O sinal já havia tocado, a professora estava na sala de aula, os alunos iam chegando sem parar. Somente depois de 10 minutos é que todos os alunos estavam na sala. Eles faziam um barulhão empurrando as carteiras e cadeiras, falando palavrões, gritando, perambulando pela classe. (DC5, p.1)

Nas duas séries era muito forte a presença do “estado de esquina de rua”. Este estado não permanece somente na rua, mas tende a se projetar na escola, no pátio e na sala de aula, quando os alunos encontram espaço. Segundo McLaren, enquanto envolvidos nesse estado:

“(...) os alunos são ‘donos de seu próprio tempo, enquanto uma coletividade. Eles representam seus papéis e status que refletem predominantemente a dinâmica de suas relações com os colegas e suas identidades - aquelas forjadas na rua ou no pátio de brinquedos (...) quando estão nesse estado, os alunos freqüentemente se soltam e dão vazão a suas frustrações reprimidas. O estado de esquina de rua é, portanto, catártico - as formas rituais são freqüentemente substanciadas. (...) O estado de esquina de rua compõe-se de um conglomerado de atributos que, quando colocados juntos, constituem uma determinada maneira de se relacionar com eventos, ambientes e pessoas. Raramente as ações de esquina de rua se conformam a um cenário previsível”. (McLaren 1991, p. 132)

E, por meio das falas dos alunos e das observações nas salas de aulas, em especial pela última, após o lanche, o recreio, uma aula de Educação Física, há intensificação da apresentação desse estado. Ao retornarem à sala de aula, os alunos incorporam o “estado de estudante”, que, segundo McLaren é representado pela adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalhos esperados do “ser um estudante”, modificando as demonstrações emocionais que passam a ser consideradas “anti-sociais”, e o principal tema desse estado é “trabalhar duro”.

“Depois de sua entrada no edifício, os alunos se realinham e reajustam seu comportamento, mudando do fluxo natural do estado de esquina de rua para o recinto mais formal e rígido do ‘estado de estudante’. É aqui que os alunos se entregam

aos controles poderosos e procedimentos coercitivos disponíveis aos professores - controles que permitam aos professores dominar os alunos, sem recursos à força bruta.“ (McLaren 1991, p. 137)

Os mecanismos de controle utilizados pelos professores constituem os limites entre esses dois estados, esses limites raramente são permeáveis, durando apenas tempos prescritos. O autor aponta que os alunos entram “(...) no estado de estudante através de um sistema de prêmio e punição altamente ritualizado e institucionalizado que serve para coibir o estilo rude, implicante, e a efervescência geral do estado de esquina de rua” (McLaren, 1991, p. 138). Pelo relato abaixo observamos que somente quando há prova ou trabalhos valendo nota é que os alunos da 4^a série se acomodam mais rapidamente assumindo o “estado de estudante”.

Ao voltar do recreio, os alunos não demoraram a aquietar-se, talvez por saberem que os problemas valeriam uma nota e, portanto, era melhor não perder tempo, e ir resolvendo. (DC4, p. 8)

Já os alunos da 5^a série nem dessa maneira agilizam o retorno ao “estado de estudante”. Antes das provas, os professores demandam um certo tempo para ajudá-los a retornarem ao estado de estudante.

Entramos, eu fui me sentar. O professor ficou parado na frente da sala de aula, com as provas na mão aguardando que todos fizessem silêncio. Quando isso aconteceu ele disse que os alunos teriam mais tempo dependendo do silêncio deles e que já haviam perdido tempo para se acomodarem. (DC5, p. 14).

Ainda, utilizando-se das idéias de McLaren, a fala do professor é considerada parte do ritual instrucional, sendo utilizada constantemente, de forma a definir uma situação, um contexto da instrução, geralmente em forma de monólogo doloroso. Como o autor aponta:

“A fala inicial por parte do professor serve para focalizar a atenção do aluno sobre si mesmo. A própria presença pedagógica do professor se torna um instrumento para

organizar a identidade do grupo. Os estudantes são colocados imediatamente no contexto “nós somos todos alunos aqui sob a liderança e direção do professor.” (McLaren 1991, p. 156)

Durante a observação das aulas foi constatada na fala da professora, em vários momentos, a utilização desse mecanismo:

- *Alunos da 4ª série A, prestem atenção! (DC4, p. 4)*
- *De um tempo para cá, parece que os alunos desta escola estão ficando cada vez mais sem educação!!*
- *As professoras novas têm se assustado com o comportamento dos alunos do São Marcos!*
- *Vocês não querem que as pessoas falem que os alunos da 4ª série A são mal-educados, né?! Esta última afirmação deu a impressão que eu estaria ali para isso. (DC4, p.6)*
- Mandou os alunos abrirem o caderno e disse:*
- *Agora prestem atenção que eu não vou explicar outra vez! (DC5, p.4)*

McLaren aponta existir nas falas dos professores o que é chamado de “desempenhador”, conceito utilizado por J.L. Austim, que designa um ato ou emissão que traz a tona um estado convencional. Além desses desempenhadores, é também comum os professores se utilizarem de discurso indireto, ou ainda falas que trazem características de formalização e persuasão, como o citado pelo aluno da 4ª série na fala abaixo:

O que acontece quando você pede explicação?

RN. - Outro dia eu estava conversando com o meu colega do lado e a professora falou assim: **RN já que você tá conversando vem explicar aqui**, eu falei não vou não porque eles também tão conversando, eu também vou conversar. Daí ela falou **se você ficar conversando vou colocar você para fora, então eu parei e fiz minha lição**.

McLaren, ainda nessa obra, designa também como um ritual o espaço ou a localização espacial ocupada pelo professor em sala de aula. Esse posicionamento parece refletir a relação colocada entre professor/alunos em sala de aula. O relato abaixo esclarece:

De repente, observei que a professora estava de pé ao lado de sua mesa, aguardando que os alunos ficassem em silêncio. Aquele gesto e a posição que ela ocupou na sala de aula pareceu reforçar o poder dela sobre os alunos, e esses quando percebiam a professora aquietavam-se. Assim fez a professora, até que todos alunos perceberam e ficaram quietos. (DC4, p. 7)

Quando um aluno fazia uma gracinha ao responder em inglês - presente, a professora parava e chamava atenção do aluno. LUA fez alguma gracinha logo após a chamada e a professora com uma fisionomia austera, levantou-se e ao lado de sua carteira, repreendeu-a:

- Você está me enfrentando? Sente-se menina (LUA permaneceu em pé; a professora ameaçou ir até a menina, esta logo sentou-se, a professora permaneceu no seu lugar). Você vai à diretoria! Se você é esperta, eu sou mil vezes mais esperta.

É interessante observar o lugar do professor, alguns professores, como é o caso da professora de inglês parecem denotar mais poder quando estão na frente da sala de aula próximo à sua mesa ou à lousa e os alunos parecem contribuir para que o papel do professor fique ainda mais onipotente quando este se apresenta nesse local. A classe estava observando o episódio em silêncio. (DC5, 18)

McLaren chama de “lugar de poder”, este espaço utilizado pelo professor que ressalta ainda mais a sua posição diante do grupo de alunos.

“Tomando um lugar de destaque nos ritos instrucionais estava a posição espacial que os professores assumiam durante a exposição dos conteúdos das aulas. Cada professor ocupava o que, meio de brincadeira, era chamado de “lugar de poder”. Estes lugares representavam o espaço ritual que os professores consideravam como a posição mais vantajosa para o seu ensino.” (McLaren 1991, p. 268)

Assim, a sala de aula é composta por numerosos rituais dificultando a percepção dos mesmos tal o grau de incorporação destes no cotidiano escolar. Cury (1989) alerta no sentido de que quanto mais burocratizado mais coercitivo é o ritual pedagógico e, quanto maior a proximidade com o poder, maior a vinculação com os interesses dominantes. Por meio desses rituais que impregnam a vida cotidiana das escolas, as representações da classe dominante se tornam senso comum, e passam a ser vividas como leis naturais.

“A concepção de mundo não se reproduz apenas pela conceituação. Ela se expressa nas práticas escolares, desde as mais simples até as mais sofisticadas. Expressa-se, enfim, naquilo que poder-se-ia chamar de ritual pedagógico. Esse ritual é o funcionamento da formação pedagógica e possui uma hierarquização semelhante à hierarquização existente em instituições globais. Ele abrange, além do pessoal, a organização burocrática, os programas, os controles e as provas.” (Cury 1989, p. 118)

Expressão dos rituais existentes na escola, encontramos um micro ritual ¹², o dia da prova, tão conhecida por todos. Quem não vivenciou um dia de prova, e ainda guarda lembranças, sensações desse momento, nem sempre agradável. Esse ritual não compreende somente o dia da prova, segundo a descrição dos alunos, mas, em dias anteriores com a marcação do dia da prova e dos conteúdos a serem estudados, e, posteriores com a espera pelos resultados das provas.

Camargo (1996) apresenta as representações que os alunos do curso de Pedagogia traziam consigo de suas experiências escolares e, descreve que a marcação do dia da prova fazia parte do início do ritual do suplício dos alunos, alterando a relação entre professor/aluno, e provocando mudanças no estado emocional dos alunos. Segundo autora, o clima negativo gerado em torno da marcação da prova, precedia em especial da colocação do estudo para obtenção da nota para a aprovação. Realmente, o clima negativo persiste tanto ao observarmos a prática dos professores como nas falas dos alunos.

-Bom, então estamos terminando este assunto vamos marcar uma provinha! (A classe produz um chiado negativo). ED. Fala:

*- **Ai professor, deixa disso!!!, mas já marcar a prova!? É cedo ainda, deixa para mais tarde, né!** (ela fala como se fosse uma artista e estivesse passando mal, ou com dor de barriga). O professor responde:*

*- **Infelizmente não é possível; precisamos fazer essa prova porque se não acaba o bimestre e não teremos nota! Não se preocupem vai ser moleza!** (DC5, p. 24)*

Como vemos o ritual da prova inicia-se antes de sua realização, mas seu ápice é atingido no dia da prova, quando os alunos demonstram/descrevem esse ritual, que mesmo com o passar dos tempos permanece intacto, exceto por alguns

¹². McLaren (1991) denomina de micro-ritual - lições isoladas que ocasionam diariamente na sala de aula, e, o macro-ritual - ao agregado de lições da sala de aula observadas em um dia escolar. Entre outros, ele utiliza-se dessas denominações referindo-se à análise da instrução na sala de aula (ver p. 126). Ao associar essa idéia à avaliação, considere a aplicação de provas um micro-ritual, porque, como apresenta McLaren: “ os macro e micro-rituais encarnam um formato regular, repetitivo e prescrito que segue, com muito poucas exceções, o mandato oficial da Junta Escolar Separada Metropolitana, estabelecido em suas orientações curriculares” (p.141). No caso, da aplicação das provas constatamos uma certa semelhança com as características descritas pelo autor; acrescentando a forma como é transmitido culturalmente, além da forma como é constituído burocraticamente. A descrição da aplicação das provas se assemelha nos diversos níveis de aprendizagem: do 1º ao 3º grau, como também em concursos, vestibulares, etc..

professores que procuram amenizar a visão de martírio que acompanha o dia da prova.

- E como você daria as provas?

AP. - Normal. Eu marcava o dia e o que era para estudar. Chegava o dia eu não deixava ninguém colar, dava as provas para os alunos fazer em silêncio. (4ª série)

- Conte como é no dia da prova?

RI. - Ela passa a lição na lousa, só as perguntas, a gente faz na folha que ela dá e tem que ir copiando e respondendo já. Tem que guardar tudo o que há em cima da mesa, daí ela passa na lousa ou já vem pronto na folha para a gente responder.

- Como é fazer prova?

Nervoso, alguns colam fica perguntando para o outro, o outro responde.

- Como assim?

Eles pegam uma folha de estudar em casa escreve as respostas, traz na aula, quando chega na hora da prova, tira da carteira, copia a pergunta e coloca da folha.

- E você cola?

Não. Às vezes dou uma olhadinha no de trás. (4ª série)

- Como é fazer as provas?

EDR. - É difícil, né!, não gosto não.

- Mas se você fosse o professor você daria as provas?

Tem que dar, né?

- E como você faria?

Mandava os alunos sentarem em silêncio, dava as folhas, mandavam responder, o material fica embaixo da carteira não pode olhar no caderno.

- Não teria outro jeito para você fazer?

Não, é assim mesmo. (5ª série)

Como é fazer prova?

Ed. - É as questões que ele passa para nós e tem que responder sem olhar nada, tem que saber o que ele passou na lição passada, tem que estudar bastante.

- Como é na hora da prova?

Tem que colocar o caderno embaixo da carteira, fazer sozinho, se olhar do lado ele tira a prova. (5ª série)

O ritual da prova se intensifica nos gestos, nas hesitações dos alunos, no clima de ansiedade/medo, na expressão exposta nas faces dos alunos, e particularmente no silêncio. Os alunos realmente ficavam quietos, a 5ª série, que sempre foi realçada pela intensa atividade dos alunos, pelo movimento, pela bagunça, no dia da prova parecia outra. Um pouco antes da prova, os alunos tentavam se livrar da tensão aumentando o agito, mas, quando o professor anunciava, o início da prova, os alunos ficavam em silêncio e rapidamente incorporavam o estado natural de se fazer prova.

Na sala dos professores o professor me disse que hoje era dia de prova, se eu não preferiria assistir uma aula normal. Disse que já sabia que era prova, pois os alunos estavam desde a primeira aula comentando, estudando para a prova e, embora eu não soubesse antes, eu preferiria ficar. Acompanhei-o até a sala. Entramos, fui me sentar. Os alunos estavam alvoroçados . **Ele ficou parado na frente da sala de aula, com as provas na mão aguardando que todos fizessem silêncio.** Quando isso aconteceu ele disse que os alunos teriam mais tempo dependendo do silêncio deles e, que já haviam perdido tempo para se acomodarem.

Por fileira, ordenando que levantassem a mão para perguntar se houvesse dúvidas, deu espaço para os alunos perguntarem, ninguém se manifestou. **Disse que era para guardar os cadernos (...) distribuiu as folhas. A prova era colocada virada para que os alunos não vissem antes que todos recebessem.** Alguns alunos espiavam.

Uma aluna virou para trás e disse para a colega, depois de olhar a prova:

- Deu branco, não sei mais nada. Não lembro o que estudei!

Todos alunos tentavam responder em silêncio. Era estranho nem parecia a mesma classe. RF nem tentava responder. Copiou uma resposta do André, (...) TI, AN quase não fizeram nada e já contavam com o I que certamente iriam tirar. TI conversava com AN justificando:

-Também só fiquei sabendo hoje que tinha prova! Pô ninguém falou nada pra mim! Não ouvi o professor falar da prova, você ouviu?

Mesmo assim solicitou a presença do professor que na primeira vez explicou uma das questões (...). Depois de algum tempo solicitou novamente a presença do professor que ao perceber que ele estava apenas enrolando pois não sabia nada, disse a ele "para se virar".

Assim foi, o professor explicava e ajudava alguns alunos que ele achava ter possibilidade de acertar a questão. Dez minutos antes de acabar a aula alguns alunos já queriam entregar a folha para saírem, o professor segurou-os por alguns minutos mas, percebendo que os alunos começavam a tumultuar, pediu para que os que já haviam terminado entregassem e saíssem. Depois de dado o sinal advertiu os alunos que só esperaria mais um minuto e se não entregassem ele não receberia mais. RF. Gl embora tivesse feito bastante, não havia terminado e entregou reclamando que o tempo era pouco para tantas questões e que a prova estava difícil, já perguntando quando seria a próxima (possivelmente porque sabia que não tinha se saído muito bem nessa). (DC5, p.14-15)

Tanto nas falas dos alunos quanto na descrição do momento da prova, vemos uma sistemática comum, ou pelo menos alguns gestos, atitudes, palavras se repetirem e, se recorrermos à memória, perceberemos que este quadro se assemelha a outros momentos em que fomos avaliados. A presença do ritual da prova não se constata apenas no processo de aprendizagem, mas, também fora dele, embora só se evidencia quando o tomamos particularmente, em uma dada situação.

Esse ritual da realização da prova vai culminar com a expectativa com relação às notas. Novamente se instaura os medos e apreensões, reflexo da preocupação com os resultados (sucesso/insucesso) durante a execução do ritual da prova. As angústias aumentam quando o aluno recebe a sua prova e constata o resultado de sua capacidade expresso por meio de uma simples norma, uma nota que evidencia suas perspectivas futuras. A nota, segundo Camargo (1996, p.177)

“(...) tem poder e tem magia: ela significa aprovação. Aprovação escolar, social e auto-aprovação. Por isso, ela é tão desejada”.

A nota é uma das facetas da avaliação realizada na escola, representa especialmente, a avaliação formal, mas na constituição da nota final a avaliação informal se faz presente. A avaliação informal ajuda a compor as notas dos alunos, e sua presença se manifesta em especial relacionada ao comportamento ou ao tipo de comportamento que o aluno deveria apresentar durante as aulas (valores). Pinto (1994, p. 63), em seu estudo, afirma que *“(...) a avaliação informal se concretiza de fato nos confrontos do dia-a-dia em sala de aula, nas broncas e comentários da professora para os alunos”*. Gestos e posições simples como: ficar em pé ao lado de sua mesa, ou o olhar do professor que recai sobre o aluno, também refletem quase que imediatamente uma recomposição do comportamento apresentado pelos alunos.

A informalidade da avaliação é mais explícita do que podemos imaginar. Nas falas dos alunos ela se faz presente, anteriormente à avaliação formal, já precede um julgamento de valor com relação aos alunos. Perrenoud (1990) postula que no processo de avaliação existem avaliação formal e informal.

“Es cierto que la legitimidad de la evaluación escolar depende, en parte, del crédito que se concede a la separación entre: 1) una evaluación informal, al arbitrio del maestro, inscrita en su práctica cotidiana y que mezclaría juicios de conformidad y juicios de excelencia; 2) una evaluación formal, reglamentada por la institución, que disociaría por completo la excelencia propiamente dicha de la apreciación de las conductas y, sobre todo, que presentaría la objetividad que no puede esperarse de la evaluación intuitiva.” (Perrenoud, 1990, p. 228).

- O que acontece quando um aluno não consegue aprender?

APO. - Ele repete, só se a professora for muito boa e o aluno foi bom, mas não conseguiu, o professor pode dar reforço nas férias e **se for muito bagunceiro o professor vai deixar de lado, porque o aluno que não quer aprender o professor vai deixar de lado.**

A informalidade, particularmente pelos pré-julgamentos, pelos rótulos marcam consideravelmente os alunos, pois os colegas de classe assumem os julgamentos realizados muitas vezes pelo professor, passando a aceitá-los e a incentivá-los.

- Como você tá indo nas lições?

RT. - Muito mal.

- Por que você acha que você está mal?

Não sei... não sei não. (insisto duas vezes)... Estudos Sociais e Ciências... só tiro 1, **toda vez é uma reclamação das minhas notas e porque eu falto.**

- O que você acha que você poderia fazer para melhorar?

Estuda mais rápido e mais bom, estudar melhor.

- Por quê você vem para a escola?

Para aprender.

- Não gosta do pessoal da classe por quê?

Por que eles me maltratam mal. (ênfatisa o tratamento mal)

- O que eles fazem?

Não sei, eles não deixam eu jogar futebol com eles.

- Por que eles fazem isso com você?

Não sei, eles não gostam de mim, **eu não acerto nada.**

- E as provas?

Ela dá prova muito difícil, eu não consigo fazer, **todo mundo fica me apressando.**

- Por que? O que você acha difícil?

... (resmungo)... fazer! As palavras que a gente não conhece.

- E daí o que faz?

Eu ponho outras palavras.

- Se você não entendeu a pergunta como você faz?

Eu deixo aquelas sem fazer.

- O que você sente quando não sabe a pergunta?

Triste.

- Você estuda para a prova?

Eu não estudo porque ela não fala que vai dar prova... ela pega distraído.

- O que você acha disso?

Chato... não sei.

- Se ela marcasse a prova você iria bem?

Iria, porque ia estudar antes.

- O que você faria se um aluno seu estivesse indo mal?

Dava uma ajuda para ele.

- Como você faria?

Explicando para ele.

- Como você sabe que ele está indo mal?

Quando ela acaba de corrigir no outro dia ela dá as provas para gente corrigir.

- O que indica que você foi mal?

Um monte de coisas... coisas erradas, **todos já sabem que eu sou ruim.**

- Quais dificuldades você tem na hora da prova?

Não sei... não sei a resposta da prova.

A rejeição dos demais alunos da classe para com esse aluno, é claramente explicitada, ele tem consciência de que está indo mal através das notas que tira, os erros que comete. Quando fala que para melhorar teria que “estudar mais rápido”,

deve-se ao fato de ele ser considerado um aluno lento na sala de aula, assimilando a idéia de que um aluno bom tem que ser rápido, possivelmente associado a um padrão de aluno ideal propagado na escola.

Outra dificuldade que ele aponta está na compreensão das palavras, o vocabulário usado na escola, embora pobre, para ele é difícil em razão do meio social em que vive, o qual não propicia condições para que ele supere tais dificuldades, ficando para a escola a responsabilidade não só de suprir as deficiências, mas, de proporcionar uma convivência que enriqueça o vocabulário dos alunos. Considerando que ele pouco se relaciona com os colegas de classe, este obstáculo tem-se tornado cada vez maior para esse aluno.

Infelizmente a tristeza dele tem motivo, em especial porque ele responde por si, então a clareza de que a reprovação o ronda, (informalmente ele já percebeu que está será a sua realidade) aumenta a desmotivação, mesmo que às vezes a professora tente explicar ou ajudá-lo como ele mesmo aponta, a avaliação informal/formal da professora e a informal da classe já está enraizada, demonstrando que por mais que ele cresça não será suficiente para acompanhar os demais alunos. *“A informalidade passa despercebida, sendo ao mesmo tempo, um fator marcante na construção da formalidade instituída.”* (Pinto 1994, p. 126)

E, a avaliação informal tende a ultrapassar os limites da sala de aula, da escola impregnando a vida do aluno, ao mesmo tempo que vai se constituindo no próprio aluno, já que o aluno passa a assumir os julgamentos, os conceitos que as outras pessoas inferem a respeito dele.

- Como as pessoas te avaliam? O que as pessoas acham de você?

DM. - Uns olham para a minha cara e já diz assim: esse aí deve ser bagunceiro, aqui no bairro eu tenho um monte de parente, né daí eu vou na casa deles, as vezes eu nem entro já vou direto jogar bola no campo, ali em cima, e eles dizem: o arteiro já tá jogando bola, daí chega lá na casa do meu tio, eles não chama eu de Dedé, DM, eles me chamam logo de arteiro.

- E na escola?

A professora pega e fala assim, no começo do ano eu caio com tal professora e daí eu acho que é assim que elas vai na hora de brincar, na hora do recreio, ela vai lá e fala assim, aquele tal aluno, aquele aluno lá, faz tal bagunça eu acho que é assim.

- E a direção, as diretoras?

Eu não sei, acho que não sei.

A informação de que os professores geralmente no início do ano “trocam informações sobre os alunos” é preocupante: como os professores se utilizam dessas informações a favor ou contra a aprendizagem dos alunos?

Formalmente por meio de notas de provas e comportamento, ou informalmente, pelos gestos, palavras, intenções, olhares, os alunos demonstram, em sua fala, uma constante luta com a avaliação, independentemente da forma como ela se manifesta.

Algumas manifestações de resistência são apresentadas pelos alunos: a cola na prova, as risadas, a discussão com os professores, até uma resistência organizada a 5^a série realizou, impedindo a entrada da professora na sala de aula. São movimentos de resistência significativos, enquanto respostas para quem consegue enxergar e tem sensibilidade de que algo conflitivo está ocorrendo, mas, infelizmente, não são ainda fortes o suficiente para provocar um outro posicionamento do professor na escola e na sociedade, muito menos capazes de romper com as estruturas e amarras impostas pelo sistema capitalista. McLaren define os rituais de resistência como:

“(...) uma série de formas culturais, tanto sutis quanto dramáticas, que compartilham muitas das características de ‘inversão simbólica’, e invariavelmente se mostram refratários aos dogmas e códigos de conduta autoritários dominantes que são preestabelecidos pelos professores (...) os rituais de resistência são ‘agonísticos’ - isto é, são rituais de conflito.”
(McLaren, 1991, p. 128)

Os rituais de resistência acabam desestruturando a ordem estabelecida, são ações que tentam romper com as regras impostas, mudando os padrões existentes na sala de aula. *“Os rituais de resistência freqüentemente consistem em tentativas de se ‘purificar’ o mundo contaminado e fragmentado da estrutura social institucionalizada.”* (McLaren 1991, p.128)

Machado (1996, p. 143), ao analisar os fatores intervenientes da avaliação da aprendizagem, apresentados nos relatos dos alunos de 3^o grau de um curso de Pedagogia, considera *“(...) a avaliação como um campo fértil de conflitos, que*

brotam quando os alunos sentem-se injustiçados pelo professor, ou quando sentem a ameaça de um perigo iminente: a reprovação”.

Nesse sentido, Machado indica como um dos fatores intervenientes a nota - caracterizada por ser a condição essencial para a aprovação - e relacionando aos dados obtidos junto com os alunos das 4^a e 5^a séries vemos que, mesmo em diferentes níveis escolares, a nota tende a permanecer como norteadora do trabalho executado na escola.

Segundo Fernández Enguita (1989, p. 206), “(...) a avaliação é, de fato, um mecanismo onipresente na cotidianidade das salas de aula, pois tem lugar formal e informalmente” e, segundo esse autor, as funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação:

“Da primeira se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda.” (Fernández Enguita 1989, p. 206)

Não se percebe na prática dos professores ou na fala dos alunos preocupação com relação a diagnosticar as dificuldades dos alunos para reformular/repensar a prática pedagógica auxiliando na aquisição do conhecimento. A avaliação com função de classificação é explícita nas falas dos alunos, por isso os alunos constantemente relacionarem a prova, a nota com o rendimento escolar, diferenciando os alunos fracos dos fortes e, conseqüentemente, premiando-os com a aprovação/reprovação na série, reforçando por meio da avaliação a seleção na escola. A função classificatória da avaliação que salta aos olhos por meio das falas dos alunos deve ser considerada um alerta.

“Não se trata, apenas de condenar os aspectos relativos à classificação dos alunos, mas sim, todo um conjunto de práticas que classifica, disciplina e afeta valores e atitudes dos alunos. O aspecto classificatório é, neste caso, apenas a ponta do iceberg.” (Freitas, 1995, p. 225)

Esse alerta vem no sentido de anunciar o que a prática avaliativa representa no sistema escolar, para reflexão e medidas de ação que promovam uma transformação nessa prática, em razão do acesso ao saber para a grande maioria da população.

Recuperar a função diagnóstica da avaliação implica necessariamente a mudança da metodologia utilizada em sala de aula, possibilitando que as dificuldades, os erros cometidos pelos alunos sejam tratados para além deles. Desvendar o processo avaliativo implica uma retomada do significado da avaliação e educação postos em nossa sociedade.

“É importante termos uma postura crítica frente a avaliação no sentido de se desvendarem os critérios utilizados e percebemos quais são suas implicações no nível das relações de poder no interior das instituições.” (Sobierajski 1992, p. 3)

Se pretende-se uma outra compreensão da avaliação, ou melhor, se pretendemos que ela exerça o seu papel no processo de aprendizagem, como um meio e não um fim em si mesma, primeiramente teremos que romper com o caráter classificatório e seletivo do sistema escolar da sociedade capitalista, e redimensionar a avaliação no sentido de torná-la um auxiliar no desenvolvimento dos alunos, possibilitando superar as dificuldades, ou seja, não enfatizar o resultado da aprendizagem (produto) em detrimento do processo da aprendizagem. Esse momentos conflituos podem vir a ser espaços para discutir e recolocar a questão da avaliação para os alunos.

FINALIZANDO

A fala dos alunos, contraposta à prática vivenciada no cotidiano escolar, corrobora a visão meramente classificatória da avaliação. Mesmo tentando promover práticas pedagógicas diferenciadas, nas quais o aluno tem uma participação maior, observamos que o professor está cerceado pela avaliação que realiza, e está atendendo a fins burocráticos. Isso acaba por encerrar professor e alunos dentro de uma camisa de força, na qual, para serem reconhecidos, necessitam adequar-se ao padrões impostos pela sociedade capitalista.

A clareza da necessidade de adequação ao sistema é explícita para os alunos, a aceitação pura e simples com o ser classificado em: aprovado ou reprovado está impregnada na vida escolar como algo natural e necessário. Assim, observamos a naturalização dos rituais escolares que provêm desse mecanismo e o consolidam. A eliminação, dessa maneira, passa a existir como parte natural do processo escolar.

“Porém é a avaliação que legitima a exclusão dos alunos menos favorecidos, criando uma cortina de igualdade aparente cuja função é dissimular a verdadeira vocação excludente da escola na sociedade capitalista.” (Freitas, 1995, p. 270)

Se a prática avaliativa na escola se orienta pelos pressupostos da sociedade na qual a instituição está inserida - a capitalista - o que se apresenta no cotidiano é uma prática que produz seletividade e controle, visto que a grande massa que ingressa na escola, por meio dos diversos mecanismos de eliminação não consegue obter sucesso e acaba ficando à margem do processo. Esta situação escolar, formalmente legitimada pelas notas e, informalmente, pelos julgamentos e valores que se constroem no ambiente escolar, acaba por limitar as possibilidades futuras de inserção no mercado do trabalho.

A preocupação constante nas falas dos alunos em ir à escola e aprender está intimamente ligada à perspectiva de ascensão social, pois, ainda que para esses

alunos as expectativas profissionais sejam modestas, eles as relevam como a motivação para se estudar “... estudar... para se obter um emprego, um trabalho melhor que o da minha mãe, não quero ser babá a vida toda..., para ter sucesso na vida.”

A eliminação dos alunos durante o processo escolar acaba por gerar uma situação de afunilamento durante as séries escolares. Para os alunos, é no final do ano letivo que os momentos conflitivos se acentuam. A reprovação parece centralizar esses momentos, pois ela é temida pelos alunos que se desesperam no sentido de tentar qualquer possibilidade de recuperação, chegando muitas vezes até a modificar a relação estabelecida com os professores e com os outros alunos da classe. Para os professores também este momento parece angustiante, pois é ele que tem que dar o veredicto final. Esse período escolar gera um desequilíbrio que deve ser trazido à tona, pois este pode se constituir como espaços, momentos de discussão, luta e negação do que está definido como legítimo.

Na prática observada e pela fala dos alunos, podemos inferir que os professores avaliam para dar a nota no final do bimestre. A necessidade da nota e a atribuição desta pelos professores é esperada pelo aluno, vivida entre angústias e conflitos. Como se evidencia, parece que os conflitos emergentes no cotidiano escolar podem constituir os limites, mas, também e, em especial, as possibilidades de superação desses limites. Santos (1996) defende que os conflitos devam ocupar o centro de toda a experiência pedagógica emancipatória.

“O conflito serve, (...) para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural.” (Santos, 1996, p. 33)

Ao conferir o valor dado à nota pelos alunos, fica evidente que a prática avaliativa como descrevem os alunos visa classificá-los. Embora se percebam objetivos diferentes entre os professores, uma vez que cada um valoriza um determinado elemento na avaliação, todos avaliavam visando dar uma nota para classificar os alunos.

Os professores possivelmente, por não terem um objetivo comum para prática pedagógica que desenvolvem, um projeto pedagógico explícito, como se evidenciou na escola, acabavam realizando o projeto pedagógico implícito nas tramas burocráticas e nos rituais instaurados (impostos) na organização do sistema escolar pela sociedade capitalista. Luckesi (1990) já nos alertava que pensar sobre outras possibilidades de relação na avaliação necessariamente implicaria repensar ou pensar no projeto pedagógico de ensino à qual a avaliação esta atrelada.

Recoloco a importância de se questionar para que e para quem se está avaliando, pois o discernimento sobre a prática avaliativa realizada pode ajudar a desvelar os reais objetivos pelos quais estamos trabalhando, podendo, assim, contribuir e ser um passo para a ruptura com o sistema de eliminação proposto na sociedade capitalista, garantindo uma maior permanência dos alunos nas escolas.

A proximidade entre para que se está avaliando e para que se está ensinando, parece-me um bom ponto de partida para se rediscutir a prática pedagógica realizada, de maneira que esta futuramente reflita numa outra visão da avaliação, estabelecendo novas relações com o conhecimento na aprendizagem, talvez uma relação mais prazerosa com o aprender.

Ressalta-se a importância do projeto pedagógico da escola - enquanto espaço de produção coletiva - e também uma postura crítico-reflexiva do professor diante do trabalho que realiza, uma vez que é em suas mãos que se concentra o poder de decidir sobre a vida escolar dos alunos.

Uma alternativa que se aponta em relação ao tratamento das dificuldades propõe uma avaliação para superação das dificuldades que se colocam na aprendizagem. Se os professores se valerem da avaliação como um suporte para a aprendizagem do aluno e não para mera verificação do que ele aprendeu, é possível recuperar a função de diagnóstico própria da avaliação. Para isso, é

necessário redirecionar a prática pedagógica no sentido de resolver as dificuldades que o processo de ensino-aprendizagem enfrenta.

Considerando que a realidade vivida na escola está baseada numa sociedade capitalista, na qual as relações sociais são desiguais, ressalta-se ainda mais a necessidade de se procurar, dentro das possibilidades que se delineiam, práticas diferentes que promovam uma relação mais edificante com a aprendizagem.

A fala do aluno nesse processo de reconstrução deve ser tomado a sério, pois, tal como se viu neste trabalho, por ela podemos desvelar os limites da prática realizada nas escolas. E, é nesse local, onde conflitos e contradições estão presentes e, portanto, próximos, que professores e alunos, refletindo sobre a sua realidade, poderão estabelecer novas relações pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAS, Maria de Freitas Villas. *As práticas de avaliação e a organização do trabalho pedagógico*. Campinas; SP: UNICAMP, 1992. Tese de Doutorado.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. (Série Educação em Questão).
- CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. *O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno*. Campinas; SP: UNICAMP, 1996. Tese de Doutorado.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica para o fenômeno educativo*. 4. ed. SP: Cortez/Autores Associados. 1989. (Coleção Educação Contemporânea).
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho escolar e Conselho de Classe*. Campinas, SP: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério - Formação e Trabalho Pedagógico).
- DOMINGUES, Maria Hermínia Marques da Silva. *A escola de 1^o grau; passagem da 4^a para 5^a série*. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás; São Paulo: EDUC - Ed. da PUCSP, 1988. (Coleção Teses Universitárias).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989. (Série Educação: teoria e crítica).
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. SP: Cortez/Autores Associados, 1986.

- FREITAS, Luiz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: Papirus, (39): 265-85, agosto, 1991.
- _____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Portugal: Editora Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação, n. 15).
- HEXTALL, Ian e SARUP, Madan. School knowledge, evaluation and alienation. IN: YOUNG, M. e WHITTY, G. *Society, state and schooling*. Sussex: Falmer Press, 1977.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista*. 7. ed. Porto Alegre, RS, 1992. (Coleção Educação & Realidade).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: ABT, (61): 6-15, novembro-dezembro, 1984.
- _____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. In: CUNHA, M. C. A. A. (et alii). *A construção do Projeto de Ensino e a Avaliação*. SP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação: FDE, 1990. (Série Idéias, n. 8)
- LUDKE, Menga. Por uma sociologia da avaliação. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 14 (2): 73-7, julho-dezembro, 1989.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP: E.P.U., 1986.
- LUDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- MACHADO, Ilma Ferreira. *Conflitos em avaliação de aprendizagem*. Campinas, SP: UNICAMP. 1996. Dissertação de Mestrado

- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- MEDIANO, Zélia D. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: *Educação e Seleção*. SP: Fundação Carlos Chagas, (16): 11-20, julho-dezembro, 1987.
- PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. SP: Cortez/Autores Associados, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracasso escolar*. Madrid (Espanha): Ediciones Morata; La Corunã: Fundación Paidéia, 1990.
- _____. Formação em avaliação: entre idealismo ingênuo e realismo conservador. In: PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 155 -70. (Série: Temas de Educação - 3)
- PINTO, Ana Lúcia Guedes. *A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. Campinas, SP: UNICAMP, 1994. Dissertação de Mestrado.
- QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. *Variações sobre a técnica do gravador no registro de informação viva*. SP: C.E.R.U. e F.F.C.H.L./USP, 1983. (Coleção Textos, n. 4).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. (et al). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. SP: Cortez/Autores Associados, 1988.
- SIMONS, Helen. Avaliação e reforma das escolas. IN: ESTRELA, Albano e NÓVOA, António (org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Portugal: Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação).
- SOBIERAJSKI, Maria Stella. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. Campinas, SP: UNICAMP, 1992. Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOUSA, Sandra Zákia Lean de. A prática avaliativa na escola de 1^o grau. IN: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ANEXO 1 - PRIMEIRO ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM ALUNOS

1. Se você fosse professor da sua classe como você ensinaria?
 2. Como você faria para saber se seus alunos aprenderam?
 - 2.1. - Você avaliaria os alunos?
 - 2.2. - Como você avaliaria seus alunos?
 - Você daria provas?
 - Como você daria as provas?
 - Como corrigiria as provas?
 - Você daria notas?
 - Como você faria para obter a nota?
 - Por que dar nota?
 - Que outras coisas você poderia fazer ou dar para os seus alunos fazerem complementando a avaliação?(Trabalhos, caderno, comportamento)
 - Como você faria nesses casos?
 - Como você corrigiria?
 - Você daria notas?
 - Como você faria para obter a nota?
 - Por que dar nota?
 - 2.3. - Por que você avaliaria dessa maneira?
 - 2.3. - Por que você avaliaria seus alunos?
3. Quais dificuldades você acha que seus alunos teriam se fosse ensinasse/avaliasse dessa maneira?
4. Como você acha que você seria como professor?
5. O que seus alunos iriam achar de você como professor?

ANEXO 2 - SEGUNDO ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM ALUNOS

1. O que é avaliação?

- Como saber se o aluno esta aprendendo ou não?

2. Para que serve a avaliação?

3. Por que avaliar?

4. Por que acha que vai ser aprovado?

5. Comente a aprovação/reprovação?

- Como você se sente?

- A classe vai ser aprovada?

- E se todos alunos fossem aprovados?

- É difícil ser aprovada?

6. Como é decidido a aprovação/reprovação?

7. Deve ter a aprovação/reprovação? Por quê?

8. Comente sobre a recuperação?

9. Os alunos modificam durante o ano? Por quê?