

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290001935



FE

TCC/UNICAMP K119d

SAMANTHA KAGER

# AS DIMENSÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

200506 209

CAMPINAS

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SAMANTHA KAGER

# **AS DIMENSÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

CAMPINAS

2004

Bibuid 344831

UNIDADE:	F.E
Nº CHAMADA:	TCC UNICAMP
	K119d
V:	
TOMBO:	1935
PROG:	86/2005
C:	X
PREÇO:	20,00
DATA:	29/03/05
Nº CPD:	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

K119d Kager, Samantha.  
As dimensões afetivas no processo de avaliação / Samantha Kager. --  
Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Avaliação. 2. Afetividade. 3. Ensino – Aprendizagem. 4. Prática  
pedagógica. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-244

## BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

---

Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

## AGRADECIMENTOS

*Ao Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, pela maravilhosa orientação durante todas as etapas deste trabalho. Pela mediação segura e afetuosa. Pela amizade e carinho. Admiro muito seu trabalho, sua seriedade e seu profissionalismo.*

*À Professora Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, pela leitura e colaboração neste trabalho.*

*Aos participantes desta pesquisa, que contribuíram muito compartilhando comigo suas experiências escolares e histórias de vida.*

*Aos meus pais, Henricus Petrus Kager e Roseli Batista Kager, que sempre me apoiaram e me incentivaram a alcançar meus objetivos e, hoje, estão ao meu lado participando de mais uma conquista.*

*Aos meus irmãos, Fernanda Kager e Daniel Kager, que, mesmo distantes, estiveram sempre em meus pensamentos e em meu coração e me instigam, através de seus exemplos, a progredir cada vez mais.*

*Ao Marcus Guilherme K. Gunnewiek, que compartilhou comigo momentos de angústias e alegrias. Seu amor e sua dedicação tornaram esses anos mais felizes.*

*Às minhas verdadeiras amigas, que estiveram sempre junto de mim e ajudaram a tornar esses quatro anos de faculdade inesquecíveis.*

*Aos familiares e amigos, que, realmente, torceram por mim e desejaram meu sucesso.*

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as possíveis relações entre as decisões pedagógicas que o professor toma em relação às práticas de avaliação e o efeito dessas decisões na vida presente e futura dos alunos. Assume-se que a avaliação é uma dimensão da mediação do professor que envolve sensivelmente a dimensão afetiva, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais, com alunos do 3º ano do Ensino Médio e de curso pré-vestibular, que vivenciaram, durante a vida escolar, uma prática de avaliação aversiva. As verbalizações dos participantes foram agrupadas em núcleos e subnúcleos de significação do discurso. Tais núcleos e subnúcleos correspondem às falas que dizem respeito às causas da aversão em relação à avaliação e seus efeitos na vida dos alunos. Foram relatados, ao todo, quinze núcleos que contribuíram para o desenvolvimento de um sentimento aversivo em relação às práticas de avaliação adotadas. As discussões e considerações baseiam-se na abordagem histórico-cultural, uma vez que esta ressalta a importância das interações sociais e do afeto para a construção do conhecimento e desenvolvimento dos indivíduos.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	01
<b>Capítulo 1- Bases Teóricas</b>	03
1.1 Afetividade	03
1.1.1 Afetividade na relação sujeito-objeto	03
1.1.2 Sobre o conceito de afetividade	03
1.1.3 Sobre a mediação do professor	09
1.2 Avaliação	11
1.2.1 Introdução	11
1.2.2 Contextos pedagógicos para a prática de avaliação	11
1.2.3 A atual prática da avaliação educacional	13
1.2.4 Uma nova proposta de avaliação	16
<b>Capítulo 2- Método</b>	18
2.1 Fundamentação teórica	18
2.2 Sujeitos	20
2.3 Procedimento de coleta dos dados	22
<b>Capítulo 3- Análise de dados e Resultados</b>	25
Núcleo A: Marcas Aversivas	30
Subnúcleo A <sub>1</sub> : Medo e Ansiedade	30
Subnúcleo A <sub>2</sub> : Sentimento de incapacidade	30
Subnúcleo A <sub>3</sub> : Perda de motivação para estudar	32
Subnúcleo A <sub>4</sub> : Frustração e Exclusão	33
Subnúcleo A <sub>5</sub> : Deterioração da relação sujeito-objeto	33
Núcleo B: Controle de corpos	35
Núcleo C: Prova como armadilha: incoerência com as práticas de sala de aula	37
Núcleo D: Ritmo puxado da semana de provas	39
Núcleo E: <i>Feed back</i> punitivo	41
Núcleo F: Recuperação punitiva	42
Núcleo G: Preconceito do professor	43
Núcleo H: Plantão: auxílio que não auxilia	45
Núcleo I: Ausência de <i>feed back</i>	46
Núcleo J: Avaliação como punição	47

Núcleo L: Memorização sem sentido	48
Núcleo M: Avaliação com um fim em si mesma	49
Núcleo N: O aluno “com melhor desempenho” como parâmetro	50
Núcleo O: Calendário burocratizado	51
Núcleo P: Situações que potencializaram o efeito aversivo	52
Subnúcleo P <sub>1</sub> : O professor como um fator potencializador	52
Subnúcleo P <sub>2</sub> : A condição potencializadora do efeito aversivo em casa	55
<b>Capítulo 4- Discussão</b>	56
4.1 Deterioração da relação sujeito-objeto	57
4.2 Avaliação: uma produção de estigmas	59
4.3 Um instrumento de poder nas mãos do professor	62
4.4 O processo de ensino em função do vestibular	67
<b>Capítulo 5- Considerações Finais</b>	68
<b>Capítulo 6- Referências Bibliográficas</b>	70
<b>Anexo 1-</b> Carta Convite apresentada aos sujeitos	72
<b>Anexo 2-</b> Protocolo Final do sujeito 5	73
<b>Anexo 3-</b> Protocolo Final dos núcleos e subnúcleos de significação do discurso	77

## APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as possíveis relações entre as decisões pedagógicas que o professor toma em relação às práticas de avaliação e os efeitos dessas decisões na vida escolar, presente e futura, dos alunos. Para tanto, assume-se que a avaliação é uma dimensão da mediação do professor que envolve, sensivelmente, a dimensão afetiva, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva.

A pesquisa conta com as contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural, através de autores como Wallon e Vygotsky. Essa abordagem é marcada pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da constituição do indivíduo. O advento dessa concepção teórica tem possibilitado uma nova visão sobre as dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, entendidas como dois processos indissociáveis.

Entende-se que analisar a questão da afetividade em sala de aula significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (áreas e conteúdos escolares). Neste sentido, assume-se que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva) depende, em grande parte, da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto.

Este trabalho direcionou seu foco para as questões da mediação do professor, no processo de avaliação escolar. É possível notar que as decisões pedagógicas que o professor assume, em relação às práticas de avaliação, certamente produzem marcas afetivas e interferem na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento.

De acordo com os relatos dos sujeitos entrevistados, é possível inferir que a avaliação consiste no ponto nevrálgico do nosso sistema de ensino, responsável pelo fracasso escolar, além de ocasionar dramas pessoais que afetam a auto-estima dos alunos. Sendo assim, de todas as decisões pedagógicas assumidas pelo docente, a avaliação merece atenção especial. Como foi evidenciado nessa pesquisa, a prática de avaliação pode causar danos irreparáveis tanto na vida escolar, como na vida pessoal dos alunos.

A avaliação, sendo uma dimensão da mediação do professor, envolve sensivelmente efeitos afetivos. Dessa forma, ela deve ser planejada e desenvolvida sempre a favor do aluno e do processo de ensino-aprendizagem, pois interfere nos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto. Uma boa mediação afeta,

também, a auto-imagem dos alunos, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

De acordo com o que foi dito, é importante ressaltar a necessidade de resgate da avaliação com função diagnóstica. A avaliação diagnóstica visa a uma concepção de ensino e não, somente, de aprendizagem. Diferentemente de grande parte das práticas de avaliação atuais, a avaliação diagnóstica tem como foco todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas o aluno.

Através da função diagnóstica, a avaliação é planejada e desenvolvida como uma situação de reflexão, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares. Somente como diagnóstica, a avaliação pode auxiliar o progresso e o crescimento do aluno.

O capítulo seguinte apresenta as bases teóricas utilizadas, referentes às concepções de afetividade e avaliação adotadas para este trabalho. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada para a pesquisa. Na seqüência, encontram-se a Análise dos dados e os Resultados obtidos. Por fim, o capítulo quatro apresenta a Discussão dos dados e o cinco, as Considerações Finais.

## 1. BASES TEÓRICAS

### 1.1 AFETIVIDADE

#### 1.1.1 Afetividade na relação sujeito-objeto

Ainda hoje, nos meios educacionais, podemos observar a presença de uma concepção teórica que divide o ser humano em duas dimensões: cognição e afeto. Essa tradicional visão dualista do Homem tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos e manifesta-se a partir de uma visão cindida entre racional e emocional, sendo que o primeiro deve dominar o segundo, impedindo a compreensão da totalidade do ser humano.

Entretanto, essa visão dualista vem sendo superada por abordagens que dão ênfase às interações sociais, destacando o papel determinante do outro no desenvolvimento e na constituição do indivíduo.

Concepções teóricas, como a histórico-cultural, marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, têm possibilitado uma nova leitura das dimensões afetivas e cognitivas no ser humano, no sentido de buscar uma visão integradora, em que pensamento e sentimento se fundem.

Na área educacional, essas idéias produzem um novo olhar para as práticas pedagógicas. A crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, gera uma nova preocupação: em vez de o professor fixar-se somente *no que ensinar*, ele começa a pensar também em *como ensinar*.

De acordo com as idéias acima, fica claro que a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Isso mostra a importância das decisões pedagógicas assumidas pelo professor pois elas estarão mediando a futura relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Assume-se, portanto, que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade da mediação. Ou ainda, a qualidade da mediação que se estabelece entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos), é também de natureza afetiva e depende da qualidade da mediação vivenciada pelo aluno.

#### 1.1.2 Sobre o conceito de afetividade

No presente trabalho, buscou-se a contribuição teórica de autores, como Wallon e Vygotsky, que contribuíram para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento.

Henri Wallon dedicou grande parte da sua vida aos estudos para tentar demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano, considerando assim o indivíduo em sua totalidade. Além disso, ele atribui às interações sociais um papel fundamental na constituição do ser humano.

De acordo com Galvão (2001), Wallon admitiu que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, de uma dupla história: a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. De acordo com Wallon, o biológico, que é mais determinante no início da vida, vai, progressivamente, cedendo espaço de determinação ao social:

*“A influência do meio social está presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas, tornando-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos da sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso, portanto, não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com alimento cultural, isto é, linguagem e conhecimento” (GALVÃO, 2001: 41).*

Segundo Galvão (2001), em seus estudos, Wallon diferencia os termos afetividade e emoção, que muitas vezes são utilizados como sinônimos.

As emoções, para este autor, são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central. Isso significa que estão vinculadas a componentes orgânicos, não descartando sua caracterização enquanto estado subjetivo. São, portanto, acompanhadas *“de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis pelo seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano” (GALVÃO, 2001: 62).*

Restringindo o olhar a um recém-nascido, observam-se movimentos que expressam disposições orgânicas e estados afetivos de bem-estar ou mal-estar. Ao vivenciar situações como desconforto, fome, frio ou cólica, o bebê se expressa por meio

de espasmos, contorções ou gritos. As pessoas que fazem parte de seu meio social interpretam essas reações, atribuindo um significado a elas: mudando-o de posição, dão-lhe de mamar ou soltam-lhe as roupas. Isso faz com que o bebê estabeleça correspondência entre seus atos e os do ambiente, promovendo reações cada vez mais diversificadas e intencionais. *“Pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa a expressão, afetividade exteriorizada”* (GALVÃO, 2001: 61).

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações que envolvem sentimentos (origem psicológica) e emoção (origem biológica). Ela aparece num período mais tardio da evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é neste contexto que acontece a transformação das emoções em sentimentos.

Para Wallon, a afetividade tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Nos primeiros meses de vida, ela tem a função da comunicação, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo, manifestando-se basicamente através de impulsos emocionais. É através das interações com o meio que a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a construção da identidade. É também através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, dando origem à atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos.

Em sua psicogênese, Wallon divide o desenvolvimento humano em etapas sucessivas, nas quais há predominância alternada, ora da afetividade, ora da cognição. Em todas essas etapas, existe o entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, sendo que as conquistas no plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa.

Para Vygotsky, as interações sociais também desempenham um importante papel no desenvolvimento do indivíduo. Ao caracterizar as interações sociais, este autor introduz um conceito fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento: a mediação. É a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos bens culturais. Esse complexo processo resulta no desenvolvimento. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado por outras pessoas do grupo social que indicam, delimitam e atribuem significados ao comportamento do indivíduo. São essas interferências que permitem aos indivíduos tomar posse do patrimônio histórico e da cultura de seu grupo.

Segundo este autor, a relação estabelecida entre o ser humano e o mundo nunca é direta pois está sempre mediada por produtos culturais humanos. Tratando dessa questão, ele selecionou dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos são de grande importância nas atividades humanas. Em seu trabalho, Vygotsky procurou compreender as características do homem estudando a origem e o desenvolvimento da espécie humana, tomando a formação da sociedade, com base no trabalho, como processo básico que transforma o homem numa espécie diferenciada. Através do trabalho, o homem vivencia experiências coletivas e, portanto, estabelece relações sociais. Além disso, cria e utiliza instrumentos. *“Pode-se considerar instrumento tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação”* (FONTANA e CRUZ, 1997: 58). É importante destacar que o instrumento é o elemento mediador entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, permitindo a ampliação e transformação da natureza. De acordo com Fontana e Cruz (1997):

*“Criados pelo homem para lhe facilitarem a ação sobre a natureza, os instrumentos acabam transformando o próprio comportamento humano, que deixa de ser uma ação direta sobre o meio, controlada apenas pela relação entre as necessidades de sobrevivência e o ambiente. O instrumento amplia os modos de ação naturais do homem e seu alcance. Assim, da mesma forma que atua sobre a natureza, transformando-a, o homem atua sobre si próprio, transformando suas formas de agir”* (p.58).

O outro elemento mediador, o signo, age como instrumento da atividade psicológica de maneira semelhante ao papel do instrumento de trabalho. Entretanto, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, e têm a função de controle de ações psicológicas. O signo é comparado por Vygotsky (1984) ao instrumento e denominado por ele *“instrumento psicológico”*. Para Fontana e Cruz (1997), *“Tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos”* (p.59).

Enquanto o instrumento está orientado externamente, ou seja, para a modificação do ambiente, o signo é internamente orientado, modificando o

funcionamento psicológico do homem. As diversas formas de utilização dos signos ampliam as possibilidades de memória, raciocínio, planejamento, imaginação etc.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, é importante considerar que a utilização dos instrumentos e dos signos não se limita à experiência pessoal de um indivíduo. Ela também se faz na interação com outras pessoas, sendo uma incorporação de experiências anteriores de determinado grupo cultural.

Segundo Fontana e Cruz (1997), *“a apropriação dos instrumentos e dos signos pelo indivíduo ocorre sempre na interação com o outro”* (p.60). Recorrendo a Vygotsky (1984), as autoras afirmam que:

*“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”* (p.60).

Desde o nascimento, a criança tem com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. Aos poucos, ela aprende a falar e passa a utilizar a própria linguagem para regular suas ações, conferir sentido às coisas. É na sua relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Assim, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade. Fontana e Cruz (1997) apontam que:

*“A partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de ‘internalização’. Na internalização, a atividade interpessoal transforma-se para construir o funcionamento interno (intrapessoal)”* (p.61).

Dessa forma, a abordagem histórico-cultural considera que o processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento.

Para Vygotsky (1984), desenvolvimento e aprendizado caminham juntos desde o nascimento da criança e o aprendizado suscita e impulsiona o desenvolvimento, criando

*zonas de desenvolvimento proximal* (processos de elaboração compartilhada). “*Tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar*” (FONTANA e CRUZ, 1997: 63).

O que é desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. Para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações culturais, a criança necessita da mediação do outro.

Segundo Vygotsky (1984), através da mediação do outro, o sujeito se apropria dos objetos culturais e esse processo promove o desenvolvimento. Dessa forma, suas idéias permitem defender que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

A maioria das teorias das emoções da sua época concentrava-se nas manifestações orgânicas, não considerando o aspecto psicológico dos processos emocionais. Embora tenha partido de uma base biológica, Vygotsky defendeu que estados emocionais diferentes podem provocar reações orgânicas semelhantes. Assim, ele defende que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não são suficientes para produzirem a emoção.

Vygotsky assumiu uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, destacando que não há uma redução ou desaparecimento das mesmas, mas um deslocamento para o plano simbólico, da significação e do sentido.

Conforme Leite e Tassoni (2002):

*“As reflexões feitas por Vygotsky possibilitaram destacar a imensa complexidade que envolve o desenvolvimento das emoções humanas e afirmar que tal desenvolvimento está em harmonia com a própria distinção que faz entre processos psicológicos superiores e inferiores e sua concepção de desenvolvimento cognitivo. Defende que as emoções não deixam de existir, mas evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos”* (p. 07).

Ambos, Wallon e Vygotsky, assumem o caráter social da afetividade e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela. Cada um, à sua maneira, demonstra que as manifestações emocionais, de caráter inicialmente orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Assim, ampliam-se as formas de

manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Esses autores defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

### 1.1.3 Sobre a Mediação do Professor

Diante do que foi exposto, evidencia-se a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que:

*“... as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas” (LEITE e TASSONI, 2002: 08).*

É importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Os autores citados defendem que:

*“A questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações ‘tête-à-tête’, entre professor e aluno. Entende-se que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno” (LEITE e TASSONI, 2002: 12).*

Analisar a questão da afetividade em sala de aula significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito e objeto. Neste sentido, assume-se que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva) depende, em grande parte, da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto.

De acordo com esses pressupostos, não se pode mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

Leite e Tassoni (2002) apontam cinco decisões assumidas pelo docente no planejamento de um curso (ensino fundamental, médio ou superior) que, certamente, produzirão marcas afetivas e interferirão na futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento.

As decisões pedagógicas são as seguintes:

- Escolha dos objetos de ensino
- O aluno como referência
- A organização dos conteúdos
- A escolha dos procedimentos e atividades de ensino
- A escolha dos procedimentos de avaliação

O presente trabalho tem como foco as decisões pedagógicas que o professor toma em relação às práticas de avaliação, ou seja, este trabalho aborda, de maneira mais detalhada, apenas o último item citado acima (a escolha dos procedimentos de avaliação).

Leite e Tassoni (2002) apontam que:

*“... a questão da avaliação escolar tem sido apontada como um dos grandes problemas do ensino, ou seja, como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar de grande parcela da população, em especial das crianças pobres. A avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno discrimina que as conseqüências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio” (p. 16).*

De fato, o modelo de avaliação adotado em grande parte das escolas tem contribuído com os altos índices de fracasso escolar, representado pela repetência, evasão e, agora, a exclusão interna do aluno. Isso justifica a grande importância de trabalhos, como este, que revelam os efeitos aversivos do modelo tradicional de avaliação e apontam a necessidade de resgate de uma concepção de avaliação favorável às condições de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

## 1.2 AVALIAÇÃO

### 1.2.1 Introdução

Atualmente, a prática escolar predominante se dá dentro de um modelo teórico de compreensão que vê a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade.

De acordo com Freitas (2003), a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola, ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. *“Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para ‘mostrar conhecimento ao professor’ tomou o lugar do ‘aprender para intervir na realidade’”* (p. 40).

O autoritarismo é o elemento necessário para a garantia deste modelo social e daí, a prática da avaliação manifestar-se autoritária.

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, faz-se necessário situá-la num outro contexto pedagógico para que a avaliação escolar esteja a serviço de uma pedagogia que se preocupe com a educação como mecanismo de transformação social.

### 1.2.2 Contextos pedagógicos para a prática da avaliação

A avaliação da aprendizagem escolar, no Brasil, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, está a serviço de um modelo social dominante que pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa.

As pedagogias hegemônicas que se definiram após essa Revolução estão a serviço desse modelo social e, conseqüentemente, a avaliação educacional geral e a da aprendizagem em específico também estão.

De acordo com Luckesi (1984), esse modelo liberal conservador produziu três pedagogias distintas mas com um objetivo em comum: conservar a sociedade na sua configuração. A *pedagogia tradicional* centra-se no intelecto, na transmissão do conteúdo e na pessoa do professor. A *pedagogia renovada* ou *escolanovista* centra-se

nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais. E a *pedagogia tecnicista* centra-se na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento.

Todas as três propõem a equalização social, porém, essa equalização não é permitida pelo modelo. “*O modelo social conservador e suas pedagogias respectivas permitem e procedem renovações internas ao sistema, mas não propõem e nem permitem propostas de sua ultrapassagem, o que, de certa forma, seria um contra-senso*” (LUCKESI, 1984: 07).

Segundo Luckesi (1984), no contexto da prática desse modelo, desenvolveu-se uma opção por um outro modelo social, onde a igualdade e a liberdade deveriam ser, de fato, colocadas em prática. Assim, um entendimento socializante da sociedade humana foi se formando e uma nova pedagogia foi nascendo para este modelo social. Este autor aponta três modelos pedagógicos que se desenvolveram em um sentido oposto ao dos modelos pedagógicos conservadores: *pedagogia libertadora*, *pedagogia libertária* e *pedagogia dos conteúdos sócio-culturais*.

Tentando traduzir esse projeto em prática educacional, contamos com a *pedagogia libertadora* de Paulo Freire, marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das classes populares através do processo de conscientização cultural e política.

Temos também as manifestações da *pedagogia libertária*, representada pelos anti-autoritários e autogestionários, que centra-se na idéia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos.

E, por último, a *pedagogia dos conteúdos sócio-culturais*, representada pelas idéias de Demerval Saviani, centrada na igualdade de oportunidades no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimento sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social.

Esses dois grupos de pedagogias podem ser divididos entre aquelas que, de um lado, têm por objetivo a domesticação dos educandos e, de outro, aquelas que pretendem a humanização dos educandos. O primeiro grupo está preocupado com a reprodução e conservação da sociedade; já o segundo pretende transformá-la.

Conseqüentemente, cada um desses dois grupos exige práticas diferentes de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar. A prática da avaliação

escolar dentro do modelo liberal conservador terá que ser, obrigatoriamente, autoritária para o enquadramento dos indivíduos nos parâmetros de equilíbrio social. Já a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação, visa ao estabelecimento da autonomia do educando para a participação democrática de todos. A avaliação aqui deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

### 1.2.3 A atual prática da avaliação educacional

*“A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”* (LUCKESI, 1984: 09).

Segundo Luckesi (1984), em primeiro lugar, a avaliação é um juízo de valor pois o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto se aproximar do ideal estabelecido, e será menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou estágio de um processo.

Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade do objeto da avaliação. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma tomada de decisão. O julgamento de valor desemboca num posicionamento de *não-indiferença*, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.

Na prática escolar, qualquer um desses elementos pode ser perpassado pela posição autoritária. Porém, o componente da avaliação que coloca mais poder na mão do professor é o terceiro: a tomada de decisão.

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico. O julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão determinado. Ele poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior.

Dessa forma, o ato de avaliar não se configura como um momento para refletir sobre a prática, mas sim como um meio de julgar e classificar o aluno. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia o progresso e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para esta finalidade.

Na prática pedagógica, a ênfase da avaliação com função classificatória trouxe muitas conseqüências negativas, entre elas o preconceito e o estigma. Como afirma Luckesi:

*“O educando, como sujeito humano é histórico: contido, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, pois que se transformam em documentos legalmente definidos” (LUCKESI, 1984: 10).*

Aprofundando na descrição da fenomenologia da avaliação, poderemos notar que esse fato se revela com maior intensidade no processo de atribuição de médias de aprovação ou de reprovação. Essa é a forma de, através da avaliação, traduzir o modelo liberal conservador de sociedade. Apesar da lei garantir igualdade para todos, na escola, encontraram-se formas para garantir as diferenças individuais, do ponto de vista da sociedade liberal.

Nota-se que o ritual pedagógico não propicia modificação da distribuição social das pessoas e, assim sendo, não auxilia a transformação social. A avaliação assumida como classificatória torna-se instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento, possibilitando, a uns, o acesso ao saber e, a outros, a estagnação e até a evasão dos meios do saber.

A partir dessa mudança de função, a avaliação desempenha o papel disciplinador nas mãos do professor. Daí decorrem manifestações constantes do autoritarismo, chegando à sua exacerbação.

Um exemplo do uso da autoridade pelo professor na prática da avaliação é a definição do relevante ou do irrelevante, que irá depender do seu arbítrio pessoal ou do seu estado psicológico. Sendo a “autoridade”, o professor assume a postura de poder exigir a conduta que quiser.

Quanto ao juízo de valor, encontramos a possibilidade arbitrária do estabelecimento e da mudança de critérios de julgamento, a partir de determinados interesses.

Ainda outras manifestações do papel autoritário da avaliação, no modelo domesticador da educação, podem ser levantadas. A comunicação é um exemplo. O que

se pede num teste pode não ser claro e até mesmo ambíguo mas o professor, com a sua autoridade, terá sempre a razão.

Outro uso autoritário da avaliação é a sua transformação em mecanismo disciplinador de condutas sociais. Uma prática freqüente no meio escolar é a utilização do poder e do veredicto da avaliação para ameaçar os alunos. Como aponta Luckesi:

*“De instrumento diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. Que inversão!” (LUCKESI, 1984: 12).*

Como se tudo isso não bastasse, a avaliação escolar assume ainda uma outra função nas mãos do professor. Este tem total arbítrio para premiar ou castigar seus alunos dentro do ritual pedagógico. Através das provas, o professor pode conceder um ponto a mais ou retirar um ponto da nota do aluno. A competência, neste caso, é desconsiderada e o professor, com a sua gana autoritária, pode aprovar incompetentes e reprovar competentes.

Em função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade conservadora, a avaliação escolar exacerba a autoridade e oprime o educando, impedindo o seu crescimento e transformação.

Segundo Freitas (2003), a avaliação escolar possui três componentes. O primeiro é o aspecto *“instrucional”*, pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc. O segundo componente, constituído pela *avaliação do “comportamento” do aluno em sala*, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. O poder dessa exigência está ligado ao fato de o professor ter a possibilidade de aprovar ou reprovar a partir da *avaliação “instrucional”*. O terceiro componente é a *avaliação de “valores e atitudes”*, que ocorre cotidianamente nas salas de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e as suas atitudes. Para o autor:

*“A utilização da avaliação instrucional em articulação com estas duas outras dimensões cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem” (FREITAS, 2003: 42).*

Ainda de acordo com Freitas (2003), é preciso considerar que a avaliação ocorre em dois planos: um “*formal*” e outro “*informal*”. No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, como provas e trabalhos que conduzem a uma nota. No plano da avaliação informal, estão os juízos de valor, invisíveis, e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. O autor destaca:

*“A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso” (FREITAS, 2003: 45).*

#### **1.2.4 Uma nova proposta de avaliação**

Para romper com este estado de coisas, é necessário romper com o modelo de sociedade e com a pedagogia que o traduz. Segundo Luckesi (1984), para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, ela terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação.

A avaliação só será transformadora e democrática na medida em que as aspirações socializantes da humanidade se traduzam num modelo socializante e democrático. Para que surjam novas formas de praticar a avaliação, dentro de uma sociedade conservadora e no contexto de uma pedagogia autoritária, é necessário que o educador esteja preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica.

O primeiro passo seria um posicionamento claro e explícito. Um segundo ponto seria a conversão/conscientização de cada educador para novos rumos da prática educacional. No entanto, essa conscientização deve ser traduzida na prática! O último aspecto a ser considerado refere-se ao resgate da avaliação em sua essência constitutiva, ou seja, ela deve efetivamente ser um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Só assim a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social. O elemento essencial para essa alteração de sentidos é a função diagnóstica.

É importante ressaltar que mesmo dentro de uma sociedade não democrática, é possível rever e alterar os rumos das práticas de avaliação. Para isso, o professor deve estar comprometido com uma escola inclusiva, que esteja preocupada com o crescimento e o desenvolvimento integral dos alunos. A avaliação diagnóstica representa uma saída, diante desta situação, visto que com essa função, o ato de avaliar consiste em uma decisão sempre a favor do aluno, representando um momento de reflexão e os seus resultados serão utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando o aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Para que ocorra mudanças no nosso sistema de ensino, visando a transformação e emancipação dos alunos, a escola deve ser um espaço constante de confronto de idéias, resistindo ao contexto de uma sociedade conservadora e de uma pedagogia autoritária.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Fundamentação Teórica

Dentro da pesquisa qualitativa, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. No entanto, ela desempenha um importante papel não apenas nas atividades científicas, mas também, em muitas outras atividades humanas. Esse poderoso instrumento de comunicação, muitas vezes tão canhestramente empregado, é de enorme utilidade para a pesquisa em educação. Porém, é necessário conhecer seus limites e respeitar suas exigências.

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas semi-estruturadas, como é o caso da presente pesquisa, onde não há uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que são a verdadeira razão da entrevista. *“Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 34).

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados temas. Lüdke e André (1986) afirmam que:

*“Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação...”* (p. 34).

Como se realiza de maneira exclusiva, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam, sobremaneira, eficaz na obtenção de informações desejadas através de relatos verbais.

O tipo de entrevista utilizado nesta pesquisa aproximou-se dos esquemas mais livres, semi-estruturados, uma vez que as informações que se quis obter e os

informantes que se quis contatar são mais convenientemente abordáveis através de uma estratégia mais flexível.

O tema central da entrevista eram as experiências aversivas de avaliação vivenciadas pelos participantes e a principal informação desejada pela pesquisadora relacionava-se com as condições geradoras dos sentimentos aversivos em relação às práticas de avaliação referidas. No entanto, outros aspectos foram abordados durante as entrevistas para que se tivesse mais clareza sobre as experiências vivenciadas pelos sujeitos dessa pesquisa.

Foram apresentadas algumas questões sobre aspectos pedagógicos como, por exemplo, a descrição das aulas do professor que adotou a prática de avaliação aversiva, os materiais utilizados durante as aulas desse professor, a organização do espaço da sala de aula etc. Além disso, foram feitas também algumas perguntas sobre aspectos afetivos como: as características mais marcantes desse professor, a relação dele com os alunos, a relação dele com o objeto de conhecimento da sua disciplina etc. Por fim, pediu-se aos participantes que descrevessem as avaliações propriamente ditas. Questionou-se sobre os dias de avaliação, a organização dos alunos na sala de aula, o comportamento dos professores no momento da prova, incluindo os efeitos, presentes e futuros, gerados pelas práticas aversivas de avaliação adotadas, na vida dos alunos.

Houve uma série de cuidados requeridos pela entrevista. Em primeiro lugar, o respeito pelo entrevistado. Esse respeito envolveu desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com a sua conveniência, até a garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante.

A pesquisadora ateu-se mais em ouvir atentamente os participantes e solicitar mais informações, como já foi dito anteriormente. Esses cuidados, entretanto, não forçaram o rumo das respostas para determinada direção, buscando-se apenas garantir um clima de confiança para que os sujeitos se sentissem à vontade para se expressarem livremente.

Há características específicas que denotam o entrevistador competente, tais como uma boa capacidade de comunicação verbal, aliada a uma boa habilidade de ouvinte. Porém, essas e outras qualificações do bom entrevistador podem ser desenvolvidas através do estudo e da prática. *“Não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista”* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 36).

Recorrendo a Thiollent (1980), Lüdke e André (1986) afirmam que um dos principais cuidados a ser tomado pelo entrevistador é a *atenção flutuante*. Ele precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. As autoras apontam que:

*“Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado”* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 36).

Um outro aspecto importante da entrevista, como instrumento de coleta de dados, que merece ser abordado é o registro dos dados obtidos. Há duas grandes formas de registros que carregam consigo seus defeitos e suas virtudes: a gravação direta e a anotação durante a entrevista.

Optou-se, nesta pesquisa, pela gravação direta, uma vez que tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para relacionar-se com o entrevistado. Por sua vez, o registro escrito das respostas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitos relatos e, além disso, vai exigir a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever.

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes.

## **2.2 Sujeitos**

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram intencionalmente escolhidos, a partir dos seguintes critérios:

- estar cursando o 3º ano do Ensino Médio, ou curso pré-vestibular, em escola pública ou privada;
- ter vivenciado experiências aversivas através de práticas de avaliação, durante a vida escolar.

A busca pelos sujeitos iniciou-se com o contato da pesquisadora com a direção de uma instituição particular de ensino médio, localizada na cidade de Holambra, na qual ela própria havia estudado anteriormente. Como já conhecia o diretor da instituição, o contato foi mais fácil e, após a explicitação dos objetivos da pesquisa, ele demonstrou-se muito interessado, deixando-a totalmente à vontade para a realização da seleção dos sujeitos. O diretor colocou-se à disposição para ajudar no que fosse preciso. Solicitou-se, então, a permissão para estabelecer contato com os alunos. Para isso, foi agendado um outro dia.

Na data combinada para o contato, a pesquisadora seguiu até a sala de aula onde funcionam o 3º ano do Ensino Médio juntamente com o curso pré-vestibular, no período matutino. Primeiramente, contou à classe que era aluna da UNICAMP e que estava desenvolvendo uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Depois, discutiu questões sobre afetividade e as condições de ensino. Em seguida, explicitou o objetivo da pesquisa e comentou sobre como a avaliação pode desenvolver, no aluno, um sentimento aversivo pelo objeto de conhecimento avaliado.

Após esse contato inicial, foi distribuída aos alunos uma Carta Convite<sup>1</sup>. Nela, faz-se a apresentação da pesquisadora, do problema e do objetivo da pesquisa, além do convite para participação nesta investigação.

Esse mesmo procedimento foi realizado num outro dia com a classe do 3º ano do Ensino Médio, juntamente com o curso pré-vestibular, no período noturno.

Em uma etapa posterior, a pesquisadora entrou em contato, por telefone, com os alunos interessados com o objetivo de verificar as informações fornecidas. Procurou-se identificar se o estudante havia tido experiências aversivas com avaliações e se tinha condições de oferecer informações sobre tais experiências.

De acordo com esse procedimento, foram escolhidos cinco sujeitos. Apresenta-se, a seguir, a caracterização de cada um deles:

S<sub>1</sub>: 17 anos, sexo feminino. Coursou até a 6ª. série do Ensino Fundamental em escola pública, passando, então, para escola particular. Vivenciou experiências aversivas com avaliação nas 1ª e 2ª. séries do Ensino Médio. Essas práticas de avaliação foram adotadas na disciplina de Matemática. Está no 3º. ano, do Ensino Médio, no período matutino.

---

<sup>1</sup> O Anexo 1 apresenta a Carta Convite distribuída aos alunos.

S<sub>2</sub>: ex-aluno de instituição pública de ensino; 19 anos, sexo masculino. Estudou em escolas estaduais e municipais durante toda a vida escolar. Vivenciou experiências aversivas com avaliação durante a 3<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental. Apesar de vivenciadas há muitos anos, essas experiências foram tão marcantes, no sentido negativo, que ele lembra de detalhes, ainda hoje. Atualmente, está fazendo curso pré-vestibular, no período noturno.

S<sub>3</sub>: ex-aluno de instituição particular de ensino; 18 anos, sexo masculino. Estudou até a 8<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental em escola pública, cursando apenas o Ensino Médio em instituição particular. Vivenciou experiências aversivas com avaliação nas 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. séries do Ensino Médio. As práticas de avaliação aversivas foram adotadas na disciplina de Física. Atualmente, faz curso pré-vestibular, no período noturno.

S<sub>4</sub>: 18 anos, sexo feminino. Estudou até a 8<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental em escolas públicas, cursando apenas o Ensino Médio em instituição particular de ensino. Vivenciou experiências aversivas com avaliação na 2<sup>a</sup>. série do Ensino Médio, na disciplina de Química. Atualmente está cursando o 3<sup>o</sup>. ano do Ensino Médio, no período matutino.

S<sub>5</sub>: 18 anos, sexo masculino. Estudou somente em escola particular. Vivenciou práticas de avaliação aversivas na 5<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental, na disciplina de Inglês. Está cursando o 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, no período matutino.

### **2.3 Procedimento de coleta dos dados**

Selecionados os sujeitos e tendo sido reafirmado seu interesse em participar da pesquisa, combinaram-se data, horário e local para a primeira entrevista, de acordo com a conveniência dos participantes. Na ocasião, reafirmou-se o objetivo do trabalho e se apresentaram as informações acima descritas sobre os sujeitos.

Durante as entrevistas, procurou-se manter um clima informal. A maior parte delas foi realizada na própria instituição escolar onde foi realizada a seleção dos sujeitos. Essas entrevistas foram marcadas à tarde, fora dos horários de aula, pois, nesse

horário, as salas de aulas ficam vazias. Apenas a primeira entrevista, com S<sub>1</sub>, foi realizada na casa da pesquisadora pois já havia uma interação maior entre elas.

Todas as entrevistas foram áudio-gravadas, a fim de se explorarem os relatos das vivências dos sujeitos, evitando formulações de rótulos ou sínteses por parte deles. Além disso, como já foi dito anteriormente, a gravação direta permite o registro de todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.

Logo no início das entrevistas, antes de começar a gravação, garantiu-se aos sujeitos sigilo quanto à sua identificação e quanto à identificação da instituição de ensino na qual vivenciou as experiências relatadas. Aos participantes foi assegurado que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa.

A questão central das entrevistas relacionava-se às práticas aversivas de avaliação vivenciadas e seus efeitos, na vida dos sujeitos. No entanto, foram feitas algumas perguntas sobre os aspectos pedagógicos, com relação às aulas da disciplina que adotou tais práticas de avaliação, e sobre os aspectos afetivos dessas aulas como, por exemplo, a relação do professor com os alunos e a relação do professor com os objetos de ensino, ou seja, os conteúdos da disciplina que ministra.

Sempre que necessário, houve a interferência da pesquisadora no sentido de elucidar ou aprofundar algumas questões ou, ainda, abordar alguns aspectos não mencionados pelos sujeitos. Entretanto, essas interferências não influenciaram o rumo das respostas para determinada direção. O objetivo era, apenas, estimular o fluxo das informações.

Após o término de cada entrevista, a pesquisadora realizou a transcrição da fita, separando os relatos de acordo com os aspectos abordados: aspectos pedagógicos, aspectos afetivos e avaliação. Assim, facilitou a realização do passo seguinte, que foi a análise dos dados obtidos e a criação de *núcleos e subnúcleos de significação do discurso*. A partir desse primeiro agrupamento dos aspectos abordados nos relatos, criaram-se os primeiros protocolos de cada sujeito.

Após reler todos os relatos, a pesquisadora decidiu realizar uma segunda entrevista com os sujeitos S<sub>1</sub> e S<sub>3</sub>, com o objetivo de clarear alguns assuntos relatados e comentar sobre aspectos não mencionados na primeira entrevista, considerados importantes para a pesquisa. A segunda entrevista, portanto, ocorreu de forma mais direcionada.

Em seguida, a pesquisadora realizou novamente as transcrições das fitas. Aos protocolos foram acrescentados os relatos verbais da segunda entrevista.

### 3. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

A abordagem histórico-cultural evidencia que não existe método de pesquisa alheio a uma concepção da realidade, da relação homem/mundo. O método deve dar conta da complexidade do seu objeto de estudo. A análise de um objeto, portanto, deve ser entendida como análise do objeto em processo de mudança, da sua constituição, da sua gênese. É preciso observar o não-observável.

Baseado em Vygotsky, Aguiar (2001) reafirma que as palavras/signos são pontos de partida para empreender a constituição da subjetividade. A autora destaca que:

*“A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico. Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras: é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala”* (AGUIAR, 2001: 130).

Para se apreender o significado da fala, é necessário exteriorizar o processo interno e relacioná-lo com uma outra atividade exterior. Dessa forma, aponta-se a palavra com significado como *unidade de análise*. Através da palavra, pode-se apreender os aspectos cognitivos/afetivos/volitivos constitutivos da subjetividade, ou seja, dos sentidos produzidos pelos indivíduos, que são sociais e históricos.

No entanto, cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar a aparência (formas de significação) e buscar as determinações que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são individuais), para chegar ao sentido constituído pelo sujeito.

Recorrendo a González Rey (1999), Aguiar (2001) aponta que a pesquisa deve ser vista como um processo *construtivo/interpretativo*, assim o papel do pesquisador consiste em ser produtor de conhecimento, explicando a realidade, além de descrevê-la. Além disso, a tarefa do pesquisador não é tentar isolar o fato a ser analisado, mas apreendê-lo em seu movimento, em seu processo de constituição, incluindo as determinações que lhe são constitutivas pois, como já afirmado anteriormente, o homem é uma síntese de múltiplas determinações. Assumem-se, nesta pesquisa, as falas dos

sujeitos como construções, pois elas expressam muito mais do que respostas ao estímulo apresentado.

Dessa forma, numa pesquisa de perspectiva qualitativa, o instrumento de coleta de dados deve ser compreendido como um meio para induzir a construção do sujeito. Assim, ele não constitui uma via de produção de resultados finais, e sim um meio para a produção de indicadores.

A tarefa do pesquisador consiste em apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, em suas falas. Tendo a palavra com significado, como unidade, o primeiro passo, nesta pesquisa, para proceder à análise foi organizar os *núcleos de significação do discurso*. Cabe ao pesquisador “*ir em busca dos temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento*” (AGUIAR, 2001: 135). Assim, o pesquisador deve identificar todos os aspectos que possam ser agregados a cada núcleo.

Cada um dos núcleos deve, então, agregar questões intimamente relacionadas, que devem expressar aspectos relevantes para a compreensão do objeto pesquisado. Portanto, os objetivos da pesquisa orientam esta organização dos núcleos. Os núcleos são, pois, os organizadores das falas expressas pelos sujeitos.

A própria construção dos núcleos já constitui, portanto, num movimento de análise, uma vez que o pesquisador deve buscar na fala dos sujeitos as questões que mais o mobilizam e organizá-las. O título dado aos núcleos também revela um momento de interpretação do pesquisador, já que, para definir o nome, é necessário organizar um conjunto de conteúdos expressos pelos sujeitos.

Após a criação dos núcleos, o passo seguinte é a sua discussão/explicação. É necessário apreender as determinações que constituem as formas de significar. Assim, as falas/conteúdos/emoções do sujeito, organizadas em núcleos, precisam ser articuladas com o processo histórico que as constitui.

É importante ressaltar que os núcleos não devem ser discutidos separadamente. Ao criá-los, tem-se o objetivo de organizar os dados, mas sem fragmentar o discurso. Conforme Aguiar (2001): “... *isolar um fato e conservá-lo no isolamento é privá-lo de sentido*” (p.137). Para compreender um objeto, numa perspectiva histórico-cultural, devemos vê-lo como um processo e considerá-lo no conjunto de suas relações. Dessa maneira, possibilita-se uma explicação capaz de ultrapassar a aparência dos fatos.

O indivíduo, apesar de ser único, contém a totalidade social e expressa pensamentos e sentimentos. Dessa forma, o processo apreendido, a partir de um sujeito, pode revelar algo constitutivo de outros sujeitos que vivem em condições semelhantes.

Na presente pesquisa, optou-se por agrupar os conteúdos das verbalizações em *núcleos e subnúcleos de significação do discurso*. Durante o processo de organização dos núcleos e subnúcleos, procurou-se focar a questão da avaliação, para que não houvesse um desvio do objetivo da pesquisa. Foram selecionadas, nos relatos, as falas que diziam respeito às causas da aversão em relação à avaliação e seus efeitos na vida dos alunos. Foram identificadas quinze situações que contribuíram para o desenvolvimento de sentimentos aversivos em relação à prática de avaliação adotada. A partir dessas situações, os núcleos e subnúcleos foram sendo criados.

Chegou-se, então, aos protocolos finais de cada sujeito<sup>2</sup>. Estes estão estruturados da seguinte maneira: primeiramente apresentam o código do sujeito (S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, S<sub>4</sub> ou S<sub>5</sub>). Em seguida, trazem uma breve caracterização dos mesmos: idade, série atual, série em que vivenciou as experiências negativas com a avaliação e disciplina que adotou essas práticas. Os protocolos apresentam uma legenda indicando que as falas entre parênteses correspondem a comentários da pesquisadora com o intuito de esclarecer informações ausentes nas falas literais dos sujeitos. A revisão dos relatos de cada sujeito, para a organização final dos protocolos, possibilitou que os núcleos e subnúcleos fossem sendo modificados ou mantidos, passando a compor o rol definitivo de núcleos e subnúcleos de significação do discurso.

Após a finalização dos protocolos individuais, criou-se um novo e único protocolo<sup>3</sup> abrangendo todos os núcleos e subnúcleos, finalmente, definidos, identificados por sujeito. Neste protocolo, apresentam-se os quinze núcleos e os sete subnúcleos organizados, e suas definições. Os núcleos estão codificados com letras (de A a P); os subnúcleos, por sua vez, estão codificados com a letra do respectivo núcleo, seguida de um índice numérico, com apenas um algarismo (ex: A<sub>5</sub> e P<sub>2</sub>).

Os conteúdos temáticos aparecem codificados de duas maneiras diferentes:

- pela letra do núcleo correspondente seguida de um índice numérico composto por apenas um algarismo, que se refere à organização do conteúdo temático no núcleo correspondente (ex: B<sub>1</sub>, D<sub>3</sub> etc), ou

<sup>2</sup> O Anexo 2 apresenta o protocolo de S<sub>5</sub>, como exemplo de um dos protocolos finais.

<sup>3</sup> O Anexo 3 apresenta o protocolo final dos núcleos e subnúcleos de significação do discurso.

- pela letra do núcleo correspondente seguida de um índice numérico composto por dois algarismos, sendo que o primeiro indica o subnúcleo correspondente e o segundo corresponde à ordem do conteúdo no subnúcleo (ex: A<sub>1.2</sub>, A<sub>3.3</sub>, A<sub>5.1</sub>, P<sub>2.2</sub> etc).

Assim, o registro S<sub>1</sub>-B<sub>2</sub>, por exemplo, significa que o relato foi extraído do protocolo do sujeito 1 e corresponde ao núcleo B (Controle de Corpos) e ao conteúdo temático 2 (sobre a preocupação dos educadores com o controle das condições físicas no momento da avaliação). Já o registro S<sub>4</sub>-P<sub>1.7</sub>, significa que o relato foi extraído do protocolo do sujeito 4 e corresponde ao núcleo P (Situações que potencializaram o efeito aversivo), ao subnúcleo 1 (O professor como um fator potencializador) e ao conteúdo temático 7 (sobre a avaliação como um instrumento de poder nas mãos do professor).

A seguir, apresenta-se o Quadro 1 com os núcleos e subnúcleos de significação do discurso.

Quadro 1: Relação dos núcleos e subnúcleos de significação do discurso organizados.

<b>A- MARCAS AVERSIVAS</b>
A <sub>1</sub> - Medo e Ansiedade
A <sub>2</sub> - Sentimento de incapacidade
A <sub>3</sub> - Perda da motivação para estudar
A <sub>4</sub> - Frustração e Exclusão
A <sub>5</sub> - Deterioração da relação sujeito-objeto
<b>B- CONTROLE DE CORPOS</b>
<b>C- PROVA COMO ARMADILHA: INCOERÊNCIA COM AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA</b>
<b>D- RITMO PUXADO DA SEMANA DE PROVAS</b>
<b>E- FEED BACK PUNITIVO</b>
<b>F- RECUPERAÇÃO PUNITIVA</b>
<b>G- PRECONCEITO DO PROFESSOR</b>
<b>H- PLANTÃO: AUXÍLIO QUE NÃO AUXILIA</b>
<b>I- AUSÊNCIA DE FEED BACK</b>
<b>J- AVALIAÇÃO COMO PUNIÇÃO</b>
<b>L- MEMORIZAÇÃO SEM SENTIDO</b>
<b>M- AVALIAÇÃO COM UM FIM EM SI MESMA</b>
<b>N- O ALUNO “COM MELHOR DESEMPENHO” COMO PARÂMETRO</b>
<b>O- CALENDÁRIO BUROCRATIZADO</b>
<b>P- SITUAÇÕES QUE POTENCIALIZARAM O EFEITO AVERSIVO</b>
P <sub>1</sub> - O professor como um fator potenciador
P <sub>2</sub> - A condição potenciadora do efeito aversivo em casa

## **NÚCLEO A: MARCAS AVERSIVAS**

O núcleo A foi organizado a partir dos relatos verbais relacionados aos efeitos aversivos da prática de avaliação vivenciada, que marcaram a vida escolar, presente e futura, dos sujeitos entrevistados.

Este é o maior de todos os núcleos de significação do discurso criados. Os cinco sujeitos participantes relataram, nas entrevistas, sobre as marcas aversivas desenvolvidas pelas práticas de avaliação vivenciadas. Pode-se dizer que este núcleo compreende os relatos mais significativos da presente pesquisa pois demonstram claramente os efeitos deletérios, das práticas de avaliação, na vida dos alunos.

### **Subnúcleo A<sub>1</sub>: Medo e Ansiedade**

Um desses efeitos, que marcaram a vida escolar dos sujeitos entrevistados, é o medo e a ansiedade gerados pelo dia de avaliação. Os sujeitos S<sub>4</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> e S<sub>5</sub> (respectivamente) revelam como se sentiam:

*“Quando tinha prova era um terror! Eu tinha até dor de barriga! Nossa, eu ficava muito nervosa, ficava com muito medo!” (S<sub>4</sub>-A<sub>1 1</sub>).*

*“No final do ano, eu nem dormia à noite quando a semana de prova tava se aproximando! Era um pesadelo mesmo! Um pesadelo que eu não conseguia acordar!” (S<sub>4</sub>-A<sub>1 2</sub>).*

*“Dia de avaliação era um terror! A gente ficava morrendo de medo, naquela ansiedade” (S<sub>2</sub>-A<sub>1 1</sub>).*

*“Quando a semana de prova se aproximava já ia dando aquele nervoso, aquele medo. Nossa, eu ficava muito ansioso! Era um sentimento horrível! É ruim até de lembrar!” (S<sub>3</sub>-A<sub>1 1</sub>).*

*“Eu ficava muito tenso, muito ansioso (em dia de prova). A hora que a folha da prova chegava na minha mão, era aquela aflição pra ver o que tinha caído” (S<sub>5</sub>-A<sub>1 1</sub>).*

### **Subnúcleo A<sub>2</sub>: Sentimento de incapacidade**

Outra consequência, relatada pelos sujeitos entrevistados, das práticas aversivas de avaliação é o desenvolvimento de um sentimento de incapacidade que contribui para a sua baixa auto-estima.

S<sub>2</sub> exemplifica bem isso:

*“Como eu era criança, eu nem ligava muito pro conteúdo da prova em si. Eu me importava mais com a nota mesmo. Porque criança, você sabe né, dá a maior importância pras notas e fica querendo comparar com os colegas. Eu não lembro de ficarem zoando comigo porque eu ia mal, mas eu, particularmente, me sentia muito mal. Eu também queria tirar notas boas como os meus amigos e ficava me sentindo um burro, um incapaz. Era como se eu fosse um anormal ali dentro. O diferente, o incompetente. Sabe o que é em nenhuma prova você tirar uma nota azul? É muito frustrante” (S<sub>2</sub>-A<sub>2.1</sub>).*

Assim como S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> também comenta sobre o sentimento de incapacidade:

*“E mesmo na recuperação, que a prova era mais fácil, eu não ia bem, passava raspando. As minhas notas em Física sempre foram 5, nada mais que isso. Eu me sentia um burro! Um incompetente!” (S<sub>3</sub>-A<sub>2.1</sub>).*

No entanto, através das verbalizações de S<sub>2</sub>, é possível notar que o sentimento de incapacidade, gerado pela prática de avaliação aversiva, acompanhou-o durante toda a sua vida escolar e, ainda hoje, observam-se os efeitos das experiências negativas vivenciadas:

*“Esses dias, eu tive simulado no E. (escola onde estuda atualmente) e tirei 0,2. Ai eu pensei: ‘não tem jeito, eu sou burro mesmo’. E daí volta tudo na minha cabeça, sabe? Qualquer avaliação sempre me faz lembrar daquela época. Quando o professor tá entregando as provas, eu tenho até medo de pegar e me deparar com uma nota ruim. É um trauma mesmo! E nesses casos já volta o desânimo. Eu penso: ‘Ah, já que eu fui mal mesmo, porque que eu vou prestar atenção na aula’. E aí começo a olhar para um lado, olhar pro outro, mandar mensagens do celular” (S<sub>2</sub>-A<sub>2.2</sub>).*

*“Pra você ver como eu me sinto incapaz, no vestibular, acho que nem vou prestar essas faculdades mais concorridas porque é perda de tempo e dinheiro. Eu sei que eu não consigo. Parece que nunca eu vou ser reconhecido, entende? Parece que eu sempre tenho que ser pior que os outros” (S<sub>2</sub>-A<sub>2.3</sub>).*

*“Não posso nem ouvir falar em avaliação que eu já me arrepio, é como se ela fosse meu atestado de burrice” (S<sub>2</sub>-A<sub>2.4</sub>).*

### **Subnúcleo A<sub>3</sub>: Perda de motivação para estudar**

Outro efeito relatado pelos participantes é a perda da motivação para estudar, a perda de interesse pela disciplina, o desânimo, como consequência do insucesso diante do tipo de avaliação adotada:

*“Chegou uma hora, quando eu vi que não tinha mais jeito, que eu só me ferrava nas provas, que eu desisti! Acabei desanimando. Ai, nem estudar, eu estudava mais... só para tirar um R (regular). E assim foi até o final do 3º. colegial. Perdi o gosto pelos estudos, nunca mais me interessei, nem me esforcei para ir bem na escola. Se eu tirasse um, R já tava bom demais, era só pra passar de ano. Não tinha mais força de vontade para estudar. E eu tenho a plena consciência de que foi a forma de avaliar dessa professora que causou isso em mim. Era uma coisa sem sentido, sabe?” (S<sub>2</sub>-A<sub>3.2</sub>).*

*“O meu relacionamento com a Física era mal e continua sendo até hoje. Quando você vê que não vai, que mesmo se esforçando não vai, você começa a desanimar, né? Nossa, eu estudava pra caramba e mesmo assim não conseguia ir bem na prova... chegou uma hora que eu comecei a ficar com raiva da matéria! Parece que não adianta estudar, você não vai conseguir e ponto! É uma sensação de incapacidade! E aí, quando você se desinteressa a matéria vai acumulando e vai ficando cada vez mais difícil também” (S<sub>3</sub>-A<sub>3.3</sub>).*

*“Todo bimestre eu ficava de recuperação e quase nunca eu conseguia recuperar. As provas eram muito complicadas, eu tinha muita dificuldade e o professor ainda esculachava com a minha cara! Chegou uma hora que eu falei pra mim mesma: ‘Não entendo nada, mas também não faço mais questão de entender!’. A partir de então, perdi totalmente meu interesse pela química, desisti mesmo” (S<sub>4</sub>-A<sub>3.1</sub>).*

*“No ano seguinte (ao que viveu a experiência negativa), que eu fiz a 5ª. série de novo, eu passei mas só conseguia a média, nada mais que 6. E isso porque a minha mãe contratou uma professora particular de Inglês pra mim. Mas eu odiava essas aulas também! Eram insuportáveis, tanto que eu nem fiz aula particular o ano todo. No último bimestre eu me recusei a ter essas aulas de tanto que eu odiava Inglês” (S<sub>5</sub>-A<sub>3 2</sub>).*

O sujeito S<sub>2</sub> revela, ainda, que este desânimo em relação aos estudos nunca foi vencido e, até hoje, ele não se interessa mais pelas disciplinas, em geral:

*“A minha mãe que insistiu pra eu fazer um cursinho e tentar entrar numa faculdade. Ela faz o maior esforço para pagar esse cursinho pra mim, pra ver se eu me animo um pouco com os estudos. Mas não adianta. Sabe quando parece que ficou marcado, um trauma? Não consigo ter força para estudar, para abrir um livro e tentar entender o que tá escrito” (S<sub>2</sub>-A<sub>3 1</sub>).*

#### **Subnúcleo A<sub>4</sub>: Frustração e Exclusão**

É possível notar, ainda, através das falas de alguns sujeitos, a sensação de frustração e de exclusão por repetirem o ano letivo, após vivenciarem a experiência negativa com avaliação:

*“Quando eu fiz a 3ª. série pela segunda vez, eu me sentia muito mal dentro da sala de aula. Primeiro porque eu era repetente. Depois porque eu era ‘mó’ grandão perto do resto dos alunos. Eu me sentia excluído em todos os sentidos. Eu me sentia o burro da sala” (S<sub>2</sub>-A<sub>4 1</sub>).*

*“Esse ano (quando fez a 5ª. série pela segunda vez) foi horrível pra mim porque, além de tudo, eu me sentia um peixe fora d’água na escola. Todos os meus amigos tinham passado e eu ficava sempre sozinho. Eu vivia brigando com os moleques da minha classe porque eles ficavam me chamando de burro, de repetente. Nossa, foi horrível!” (S<sub>5</sub>-A<sub>4 1</sub>).*

#### **Subnúcleo A<sub>5</sub>: Deterioração da relação sujeito-objeto**

Por fim, as verbalizações revelam um dos efeitos mais graves das práticas de avaliação aversivas: a deterioração da relação sujeito-objeto, ou seja, os alunos, que vivenciaram experiências negativas com avaliação, desenvolveram aversão pela disciplina em que essas práticas de avaliar eram adotadas:

*“Por causa das avaliações e das aulas desse professor eu passei a não gostar mais de geometria... Eu perdi totalmente o gosto pela geometria, é uma matéria que, até hoje, eu não consigo mais me interessar. Não me chama atenção, sabe? É aversão mesmo! Dá uns arrepios só de falar a palavra. Juro por Deus! Até hoje eu ainda tenho muita dificuldade em geometria, mas acho que é tudo consequência do que eu passei. E tudo fica pior ainda porque eu não consigo abrir o caderno pra estudar, dá aquela aflição de olhar o caderno porque eu não entendo nada. É aversão mesmo!... Eu odeio geometria!” (S<sub>1</sub>-A<sub>5.1</sub>).*

*“Eu não gosto de Física. Se alguém me perguntar qual é a matéria que eu menos gosto, com certeza vou responder: ‘Física!’. Só que pelo menos agora eu não tenho mais prova. É só simulado e aí não tem mais aquela pressão da nota, sabe? Eu ainda vou mal na matéria, mas não tenho mais que passar mal por causa de prova. Mas da física mesmo, desisti, não tenho mais a menor vontade de tentar entender, tanto que vou fazer questão de passar bem longe da área de exatas na faculdade. Tô pensando ainda o que eu vou prestar no vestibular” (S<sub>3</sub>-A<sub>5.2</sub>).*

*“Depois de tudo que eu passei, eu não posso nem mais ouvir falar em Química. Eu odeio Química! Mas odeio mesmo, com todas as minhas forças. Dá muita raiva quando você se sente vencida, sabe? Tipo, por mais que eu prestasse atenção nas aulas, por mais que eu viesse nos plantões, por mais que eu estudasse em casa, eu não conseguia ir bem na hora da prova! Dava vontade de chorar e dava raiva ao mesmo tempo! Só que por outro lado, não dava pra largar tudo, se não eu nunca iria conseguir terminar o colegial. Hoje, eu não vejo a hora de entrar numa faculdade pra nunca mais ver Química na minha frente. Acho que vai ser o dia mais feliz da minha vida” (S<sub>4</sub>-A<sub>5.1</sub>).*

*“Nunca mais eu consegui gostar de Inglês. E também não tive nenhum professor que fizesse eu me interessar pela matéria de novo. Eu sempre ia mal, ficava de recuperação e passava raspando. Perdi totalmente o interesse por essa matéria. Nem prestar mais atenção nas aulas, eu conseguia. Eu não*

*consigo pegar o Inglês, tenho aversão! Meu pai até quis pagar um curso fora pra mim, aí eu fui, fiz umas aulas, mas parece que não anima mais, sabe? Agora eu não faço mais a mínima questão de aprender” (S<sub>5</sub>-A<sub>5</sub> 1).*

*“Quando eu tava no 1º. colegial, eu queria fazer Administração de Empresas, daí eu fui em várias palestras que falavam de cursos e tal. Quando falaram que Inglês é fundamental pra quem quer fazer Administração, eu desencanei totalmente! Comecei a procurar cursos que não exigem muito o Inglês. Agora acho que vou prestar Engenharia Florestal” (S<sub>5</sub>-A<sub>5</sub> 2).*

## **NÚCLEO B: CONTROLE DE CORPOS**

Este núcleo de significação do discurso caracteriza-se pelos relatos referentes às posturas de professores, diretores e auxiliares, diante dos alunos, no momento da avaliação, demonstrando grande preocupação com o controle das condições físicas e os efeitos aversivos dessas medidas.

Através dos relatos é possível notar a extrema preocupação, por parte dos educadores, com o controle dos alunos em dia de avaliação. As medidas tomadas acabam por transformar essa situação em um ritual, desgastante e ameaçador, como conta S<sub>1</sub>:

*“Quando tinha avaliação era um ritual! Neste dia o 1º., o 2º. e 3º. colegial faziam prova da mesma matéria, no mesmo horário. Era tudo junto! As três classes iam pro anfiteatro. Antes da porta do anfiteatro ser aberta, tínhamos que ficar em fila, intercalando um aluno do 1º., um do 2º. e um do 3º para evitar conversas. A porta abria às sete horas da manhã e aí cada aluno tinha que sentar num lugar pré-determinado, o diretor distribuía um mapa antes para todos os alunos. A gente tinha que entrar com a manga da blusa erguida e só com o lápis, a caneta e a borracha na mão. Depois que todo mundo tivesse sentado, o diretor passava distribuindo uma folha de questões e a outra para as respostas. Lá também era tudo intercalado para que dois alunos da mesma classe não ficassem perto. Nem com esforço a gente conseguia colar! Na sala ficava o diretor e uma monitora e durante a prova eles ficavam circulando entre as carteiras. Se caía qualquer coisa no chão, borracha, lápis, qualquer coisa, a gente tinha que chamar algum dos dois para eles pegarem. A gente não podia dar um ‘piu’, nem mascar chiclete! Eram exatamente 50 minutos de*

*prova, nem um a mais! Se a gente tivesse na metade de uma questão e tivesse dado o tempo, o diretor vinha e arrancava a prova da nossa mão! Se a gente chegava um minuto atrasado também não podia mais entrar e ficava com zero na prova... Quem terminasse a prova antes de dar os 50 minutos era obrigado a ir para o outro lado da escola ou tinha que ficar trancado dentro da sala de aula, não podia ficar por lá. Só no fim do dia é que a gente podia pegar o gabarito... Parecia uma ditadura!” (S<sub>1</sub>-B<sub>2</sub>).*

Esta mesma participante conta sobre o dia em que o pneu da Van, que a levava para a escola, furou e ela chegou atrasada para a avaliação:

*“Teve um dia que furou o pneu da nossa Van e aí uns dez alunos chegaram atrasados. A gente pediu para o motorista ir lá com a gente e contar a história para o diretor, mas ele não quis nem saber... não deixou ninguém entrar! Eu lembro que chorei muito nesse dia porque eu tinha estudado pra caramba pra essa prova porque não queria fazer a recuperação dela!” (S<sub>1</sub>-B<sub>2</sub>).*

S<sub>1</sub> revela a sua frustração diante da impossibilidade de fazer a prova, devido ao atraso. No entanto, é possível notar a postura irredutível do diretor, mesmo diante de um imprevisto do qual os alunos eram vítimas. Por fim, eles acabaram prejudicados devido a uma situação de que não tinham culpa.

Outra medida, adotada pelos professores em dia de prova, para evitar a cola pelos alunos, era o controle visual, na medida em que eles circulavam pela classe:

*“Na hora da prova, a classe tinha que ficar num silêncio total e ela (professora) ficava circulando, pra ninguém se mover mesmo. A gente tinha muito medo dela e aí nem olhávamos pro lado pra não correr o risco dela arrancar a prova da gente” (S<sub>2</sub>-B<sub>3</sub>).*

*“No dia da prova de Química era o B. (professor) mesmo que ficava na classe, acho que ele fazia questão. Ele conseguia irritar todo mundo porque ele ficava circulando pela sala e não deixava a gente nem se mover na cadeira. Quando alguém fazia qualquer movimento, ele já chegava perto, sabe? E quando alguém abria a boca então? Às vezes era até pra pedir borracha, aí ele virava todo grosso, todo rude e mandava a pessoa ficar quieta. Só que ele era muito sem educação” (S<sub>4</sub>-B<sub>1</sub>).*

*“A minha situação já era péssima porque eu não sabia nada, o B. (professor) ajudava a piorar! Em dia de prova, ele ficava lá, rondando as carteiras pra botar mais medo ainda na gente. Como se todo aquele clima ruim de prova não bastasse!” (S<sub>4</sub>-B<sub>3</sub>).*

S<sub>5</sub> revela, ainda, uma outra forma de controle dos alunos, para evitar a cola:

*“Na hora da prova, a professora ficava com uma caderneta na mão. Se você desse uma olhadinha pro lado que ela achasse que fosse suspeita, ela anotava na caderneta e tirava ponto na hora de dar a nota da prova. E não adiantava reclamar! Ela falava que ela era a professora e que ela é que tinha razão. E se alguém olhasse descaradamente pro lado, ela tirava a prova na mesma hora e dava zero, sem dó. Ela era muito rígida se tratando de avaliação!” (S<sub>5</sub>-B<sub>3</sub>).*

Como S<sub>1</sub> já revelou, havia uma grande preocupação com o controle das condições físicas da sala de aula, no momento da avaliação, e os efeitos dessas medidas aumentavam o medo e o nervosismo dos alunos em relação à prova:

*“Na classe, tinha que intercalar um aluno do 1º. ano e um aluno do 2º., isso pra evitar que os alunos colassem. E mesmo assim, ainda tinha prova A e prova B, é que mudava a ordem dos exercícios e daí você não sabia qual era qual. Tudo isso pra evitar a cola. Junto com a gente ficava algum professor, ou a secretária e até mesmo o diretor. Tinha que ficar naquele silêncio total...” (S<sub>3</sub>-B<sub>1</sub>).*

*“A sala onde a gente fazia a prova era bem grande e na classe só tinha 16 alunos, então a gente tinha que ficar super espalhados pela classe, bem distante um do outro. E era a D. (professora) mesma que ficava na classe e dava a prova. Em dia de prova ela era super rígida, não deixava a gente dar uma inclinadinha se quer para o lado” (S<sub>5</sub>-B<sub>2</sub>).*

## **NÚCLEO C: PROVA COMO ARMADILHA: INCOERÊNCIA COM AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA**

O núcleo C inclui os relatos verbais que retratam o momento da avaliação como uma armadilha, criada pelos professores, na medida em que cobram, intencionalmente, na prova, conhecimentos mais complexos, que não se relacionam com as práticas desenvolvidas na sala de aula.

Os relatos demonstram revolta diante das provas, que exigiam resolução de exercícios mais complexos que os trabalhados em sala de aula, revelando-se verdadeiras armadilhas, com situações imprevisíveis aos alunos.

A fala de S<sub>1</sub> revela esse sentimento:

*"... Sabe o que é você estudar um monte para uma prova e na hora não conseguir fazer nada? Você não tem noção, os exercícios eram os mais difíceis que você pode imaginar. Dava raiva! Em vez do professor ajudar o aluno, parecia que ele queria ferrar mesmo. E eu me sentia impotente diante daquela situação. Era revoltante mas eu não podia fazer nada" (S<sub>1</sub>-C<sub>2</sub>).*

Esse sentimento de revolta também é percebido nas verbalizações de S<sub>3</sub>:

*"Uma semana antes da prova, a gente falava: 'Explica a matéria aí, o que vai cair, pra gente poder estudar. Dá o mesmo tipo de exercício que você vai dar na prova, pra gente ter uma noção de como ela vai ser'. Daí, ele (professor) passava uns exercícios na lousa, explicava e falava: 'Ó, na prova vai cair uns exercícios parecidos com estes que eu fiz na aula. Nada muito diferente disso'. Aí, o que acontecia: a gente estudava pra prova com base naqueles exercícios. Só que chegava na hora da prova e caía umas coisas totalmente diferentes! Uns exercícios bem mais difíceis! Porque ele ainda falava depois: 'É, esses aqui até davam pra fazer, mas esses realmente estão bem complicados'. Só que ele nunca admitia que tava errado. Aliás, a maioria dos professores são assim. Por mais que ele admitisse que os exercícios eram difíceis, ele falava que com a base que a gente tinha, dava pra fazer. Mas não dava! E a classe inteira pensava assim, até os alunos mais inteligentes se ferravam nas provas dele. Sei lá, porque que ele não dava mesmo os exercícios que ele explicava em aula? Ou, que fosse um pouco mais difícil. Mas não, eram os exercícios mais complexos que você pode imaginar! Ele só podia estar querendo ferrar com a classe, fala verdade? Não tem outra explicação" (S<sub>3</sub>-C<sub>4</sub>).*

Observa-se que os dois participantes citados comentam a atitude do professor de exigir exercícios que não condizem com as práticas de sala de aula. De acordo com os relatos acima, na opinião dos participantes, os professores agem intencionalmente para “ferrar” os alunos.

S<sub>5</sub> relata sobre a incoerência entre as avaliações e as práticas de sala de aula, uma vez que, nas aulas, os diferentes assuntos eram trabalhados separadamente; já nas provas, os assuntos eram misturados, gerando uma confusão:

*“Na hora da prova eu sempre me ferrava porque nos exercícios do livro, a gente só precisava preencher lacunas no meio da frase. Só que nem precisava entender a frase porque a professora falava que era só colocar o verbo, que estava entre parênteses no final da frase, no passado, se o assunto da aula fosse passado. Mas na hora da prova tava tudo misturado: passado, presente e futuro, daí a gente tinha que entender a frase pra completar e eu não conseguia entender nada” (S<sub>5</sub>-C<sub>1</sub>).*

S<sub>3</sub> deixa claro, em seus relatos verbais, a idéia da prova como armadilha:

*“A prova dele não tinha nada a ver com as aulas dele” (S<sub>3</sub>-C<sub>5</sub>).*

#### **NÚCLEO D: RITMO PUXADO DA SEMANA DE PROVAS**

Neste núcleo de significação do discurso é possível observar, através das falas dos sujeitos entrevistados, relatos que descrevem a sobrecarga de conteúdos exigidos pela escola em uma semana de provas, prejudicando assim, o desempenho do aluno.

S<sub>1</sub> demonstra claramente, em seus relatos, as dificuldades do sistema de avaliação adotado pela escola e suas conseqüências:

*“Pelo amor de Deus, na outra escola (onde vivenciei a experiência negativa) a gente não tinha descanso, era prova seguida de prova. Não dava nem para respirar! E como eu sempre ficava de recuperação, eram mais provas ainda! Isso era muito ruim também. A gente não tinha nem tempo pra se preparar para uma recuperação, o que adiantava fazer então? Nossa, e eu ficava muito cansada, viu?” (S<sub>1</sub>-D<sub>3</sub>).*

Em relação a essa questão, S<sub>3</sub> revela como se sentia diante da semana de provas:

*“Aquele semana de prova era horrível! A gente ficava naquela ansiedade, sabe? Naquele nervosismo... principalmente quando tinha prova de Física. Assim, no primeiro bimestre a gente nem ficava tão preocupado mas a partir do segundo já ia piorando, no terceiro e no quarto então, nem se fala... era uma angústia! Era prova a manhã inteira, você acabava a prova de uma matéria, tinha um intervalo e logo em seguida você fazia prova de outra matéria. Era assim a semana inteira” (S<sub>3</sub>-D<sub>2</sub>).*

Além de comentar sobre a angústia e o nervosismo que a semana de provas causava nos alunos, S<sub>3</sub> também considera esse sistema de avaliação prejudicial aos alunos, uma vez que eles não tinham tempo para se dedicar aos estudos:

*“... Não dava pra estudar nada direito também porque tinha prova de todas as matérias. Não dava pra se dedicar mesmo, sabe? Eu também não podia ficar estudando só Física se não ia mal nas outras provas. Acho que se não fosse desse jeito, a gente teria mais chances de recuperar” (S<sub>3</sub>-D<sub>3</sub>).*

S<sub>4</sub> também revela que o sistema de avaliação adotado em sua escola impossibilita os alunos de se prepararem melhor para as provas:

*“As provas eram muito difíceis e era muito conteúdo de uma vez só! É o que eu falei, se os professores dessem uma prova assim que acabasse determinado assunto, a gente tinha mais chance de ir bem porque a gente conseguiria se preparar melhor! A gente poderia se dedicar àquela matéria” (S<sub>4</sub>-D<sub>4</sub>).*

Nota-se, através das falas de S<sub>4</sub>, que ela possui uma visão crítica desse sistema na medida em que faz referência ao ensino balizado no vestibular:

*“O sistema do E (escola onde vivenciou a experiência aversiva com avaliação) é muito puxado! Todo mundo acha isso. É muito conteúdo que os professores precisam dar. É que é tudo voltado pro vestibular, né? Mas por mais que você estude pra não acumular matéria, chega uma hora que acaba acumulando! É muito módulo de uma vez só” (S<sub>4</sub>-D<sub>1</sub>).*

Ainda sobre esse tema, S<sub>5</sub> demonstra o quanto era desgastante a semana de provas em sua escola:

*“... Lá na escola que eu estudava (onde vivenciei a experiência negativa com avaliação) já tinha semana de prova desde a 5<sup>a</sup>. série. Era super puxado! Era horrível! A gente tinha sempre que estar estudando pra não acumular matéria, mas mesmo assim era puxado porque a gente tinha umas quatro provas diferentes por dia...” (S<sub>5</sub>-D<sub>1</sub>).*

Pode-se observar que as falas dos participantes no núcleo D concluem que a semana de provas, adotada como sistema de avaliação, só prejudica o desempenho dos alunos e aumenta o sentimento aversivo em relação à avaliação. De acordo com os relatos, se os professores dessem uma prova, assim que terminassem um conteúdo, os alunos teriam mais chances de ter sucesso nas provas pois a matéria não estaria acumulada.

#### **NÚCLEO E: FEED BACK PUNITIVO**

Este núcleo é composto pelos relatos que retratam as posturas e atitudes de alguns professores diante da classe, no momento da devolução das avaliações, reprimindo e humilhando os alunos que não foram bem.

Mesmo que este núcleo não compreenda relatos de todos os participantes, pode-se afirmar que o *feed back* punitivo é uma das situações que mais potencializam a aversão dos alunos.

Para exemplificar, recorre-se a S<sub>4</sub>:

*“Quando ele (professor) ia entregar alguma prova, a hora que ele chamava o meu nome, ele balançava a cabeça assim (negativamente), tipo: ‘essa aí é uma burra mesmo!’. Nossa, aquilo me dava uma raiva! Caramba, ele não fazia isso com ninguém, só comigo! E fazia pra classe inteira ver mesmo! Ele olhava bem na minha cara e ainda falava: ‘Que vergonha!’. Me humilhava mesmo!” (S<sub>4</sub>-E<sub>1</sub>).*

Nota-se que S<sub>4</sub> demonstra, através de seu relato, o sentimento de humilhação que a atitude do professor gerava. S<sub>5</sub> também comenta sobre esse fato:

*“O que eu não gostava que ela (professora) fazia é que na hora de entregar as provas, ela chamava o nome da pessoa e fazia um comentário. Se a pessoa tivesse ido bem, ela falava parabéns. Mas se a pessoa tivesse ido mal, ela escorraçava na frente de toda classe! Isso era muito ruim!” (S<sub>5</sub>-E<sub>1</sub>).*

De acordo com as verbalizações de S<sub>2</sub>, é possível destacar uma outra forma de *feed back* punitivo:

*“Ela (professora) dava tudo errado pra mim! Eu pegava as minhas provas e só via um monte de ‘x’ vermelho, não tinha um certinho pra contar a história... Eu tenho certeza que na hora que ela pegava a prova e via que era minha, ela pensava: Ih, essa é do S<sub>2</sub>, aquele burro, não vou nem dar muita atenção pra não perder meu tempo. Sabe quando parecia que ela nem tinha lido a minha prova? Ela não considerava nada, nem um ‘a’ que eu escrevia. E eu tenho certeza que pelo menos um R (regular) eu tinha condições de ter tirado” (S<sub>2</sub>-E<sub>1</sub>).*

Este participante relata sobre como era revoltante receber as provas sem nenhuma questão correta. Além disso, ele deduz que a professora corrigia suas provas carregada de preconceito em relação a ele, uma vez que nada era considerado.

## **NÚCLEO F: RECUPERAÇÃO PUNITIVA**

No núcleo F, encontram-se relatos de sujeitos que vivenciaram situações de recuperação que também tiveram efeitos aversivos para os alunos. Nessas recuperações, os alunos deparavam-se com uma prova bem mais difícil que a anterior, com exercícios mais complexos que os da prova anterior.

S<sub>1</sub> exemplifica bem essa situação:

*“Na prova de recuperação dele (professor) era a mesma coisa, só caía os exercícios mais difíceis, aqueles que a classe inteira ficou com dívida. E aí, todo mundo se ferrava! É até incoerente porque na recuperação os exercícios eram mais complicados do que na prova normal” (S<sub>1</sub>-F<sub>1</sub>).*

Esta participante relata que era incoerente a prova de recuperação ser mais difícil que a prova anterior, e que os alunos prejudicavam-se com isso. S<sub>5</sub> também comenta sobre essa questão:

*“Era a D. (professora) mesma que elaborava as provas, tanto a prova normal quanto a prova de recuperação. Só que ela pegava bem mais pesado nas provas de recuperação e daí eu dançava! Acho que ela fazia pra sacanear quem tivesse ficado de recuperação” (S<sub>5</sub>-F<sub>1</sub>).*

Para concluir, ele infere a possibilidade da professora utilizar a recuperação como forma de punir os alunos, uma vez que não fazia sentido a prova de recuperação ser mais complexa que a prova anterior.

S<sub>3</sub> comenta que achava injusto o sistema de notas das provas de recuperação:

*“... a prova da recuperação era bem mais fácil que as provas normais. Mas uma coisa era errada, mesmo que você tirasse 10 na recuperação, você ficava com 5 na nota final. O máximo de nota que você conseguia se você fosse pra recuperação era 5. Mas daí, o aluno estudava que nem condenado pra recuperação, aprendia a matéria, ia super bem mas não era reconhecido por isso. É muito injusto!” (S<sub>3</sub>-F<sub>1</sub>).*

Segundo os relatos verbais de S<sub>3</sub>, o professor, através da recuperação, não reconhecia o progresso do aluno uma vez que a nota máxima que este pode conseguir é cinco. Mesmo que o aluno tenha acertado todas as questões da avaliação, ele não pode ficar com dez na média. Esse fato também evidencia a recuperação como uma prática punitiva e incoerente.

## **NÚCLEO G: PRECONCEITO DO PROFESSOR**

O presente núcleo foi estruturado a partir de verbalizações que retratam atitudes de professores, diante do insucesso de seus alunos, considerados como preconceituosos frente a eles, no sentido de não acreditarem em sua capacidade de superação das dificuldades.

S<sub>4</sub> conta como o preconceito, por parte de seu professor, tornou-se evidente para ela:

*“Eu tinha uma amiga que conversava com ele (professor) direto, e ela me disse que ele falou pra ela que não suportava olhar na minha cara, que não gostava de mim de jeito nenhum! Falou que eu era uma burra e que nunca iria entender o que ele tava explicando, que era perda de tempo tentar ensinar alguma coisa pra mim, que explicar pra mim ou pro nada era a mesma coisa. Falou também que dava até desânimo olhar pra mim. Nossa, eu fiquei arrasada quando ela veio contar isso pra mim...” (S<sub>4</sub>-G<sub>1</sub>).*

De acordo com os relatos de S<sub>4</sub>, fica claro que o preconceito do professor, em relação a ela, era devido à sua dificuldade em Química. Segundo as suas verbalizações, o professor considerava perda de tempo tentar ensinar o conteúdo a ela, (“ele tinha desânimo de olhar para ela”) e esse sentimento torna-se evidente em suas atitudes:

*“... o problema é que eu tenho muita dificuldade e ele (professor) não gosta de mim, aí não tem jeito, né? Pra todo mundo ele explica quantas vezes for necessário, menos pra mim...” (S<sub>4</sub>-G<sub>3</sub>).*

*“... depois de um tempo eu nem chamava mais ele, uma porque eu sabia que ele não vinha mesmo e outra porque não fazia mais questão das explicações dele” (S<sub>4</sub>-G<sub>3</sub>).*

Percebe-se que as atitudes desse professor fizeram com que S<sub>4</sub> desistisse de pedir auxílio durante as aulas e, dessa forma, sua dificuldade ia se tornando cada vez maior. Assim como S<sub>4</sub>, S<sub>2</sub> também relata sobre as conseqüências do modo de agir de sua professora:

*“Eu nunca tirava dúvidas com ela (professora) porque eu tinha medo de perguntar e achava que tudo o que eu fazia era errado. Mas isso porque ela sempre agiu assim, como se tudo que viesse de mim fosse errado. Daí eu chegava em casa e pedia pro meu pai ou pra minha mãe me explicar” (S<sub>2</sub>-G<sub>1</sub>).*

Este participante demonstra o medo que tinha de tirar dúvidas com a professora, devido ao modo como ela o tratava. Diante dessa situação, assim como S<sub>4</sub>, ele também desistiu de pedir auxílio à professora e começou a buscar ajuda em casa.

Ainda sobre esse tema, S<sub>5</sub> conta que sua professora não acreditava que ele pudesse estar superando suas dificuldades. Para ela, que já havia desenvolvido um preconceito em relação a ele, era inadmissível que ele pudesse, de fato, estar tendo sucesso em sua disciplina:

*“Quando eu fiz a 5<sup>ª</sup>. série pela segunda vez, a professora vivia dizendo que eu tava colando na hora da prova só porque eu ia bem. Ela não admitia que eu pudesse estar conseguindo recuperar. Daí, em dia de prova, ela pegava a minha carteira e colocava grudada na lousa, longe de todo mundo só pra garantir que eu não tava colando mesmo” (S<sub>5</sub>-G<sub>1</sub>).*

### **NÚCLEO H: PLANTÃO: AUXÍLIO QUE NÃO AUXILIA**

O núcleo H compreende os relatos sobre os plantões de dúvidas, que eram realizados fora do horário de aula, mas que, na prática, não correspondem, de fato, a um auxílio, uma vez que a maioria dos alunos volta para casa com as mesmas dúvidas que tinham.

Através das verbalizações de S<sub>1</sub>, fica evidente que, na prática, os plantões não correspondem a um auxílio e, conseqüentemente, os alunos não conseguem sanar suas dúvidas. Durante as aulas, os professores não tiram dúvidas devido ao pouco tempo disponível para ensinar o conteúdo estipulado pelo calendário:

*“Os plantões também nem adiantavam muita coisa, muitas vezes nem era o professor que tirava as dúvidas, eram outros, de outras frentes. E ia muita gente nos plantões daí, na maioria das vezes, eu não conseguia tirar todas as minhas dúvidas. Eu tinha muita dificuldade, mas quase sempre ia embora dos plantões com as mesmas dúvidas que eu tinha no começo. Ai eu me ferrava porque na aula o professor não tirava dúvida e no plantão eles não esclareciam muita coisa” (S<sub>1</sub>-H<sub>2</sub>).*

Como a escola não era capaz de solucionar o problema das dúvidas dos alunos, estes tinham que buscar soluções fora dela. S<sub>1</sub> conta como procurava tirar as dúvidas sobre a matéria:

*“... os plantões de dúvidas também não adiantavam muito e aí a gente tinha que procurar auxílio em outro lugar. É como eu te falei, muitas vezes a gente ia na casa do P. (colega de classe), que era inteligente, em vez de ir no plantão. A gente acabava tendo que se virar sozinho” (S<sub>1</sub>-H<sub>3</sub>).*

Assim como S<sub>1</sub>, S<sub>3</sub> aponta a deficiência dos plantões como um sistema de auxílio aos alunos com dificuldade. Ele também comenta sobre a presença de um outro professor no momento de sanar as dúvidas:

*“... Só que pra mim, aqueles plantões não adiantavam nada, até porque era outro professor que dava os plantões. Não era o mesmo professor de manhã. Aí, o professor do plantão explicava tudo diferente. Se você já não tava entendendo alguma coisa, você passava a não entender mais nada. O certo era o mesmo professor de manhã, dar os plantões à tarde. E a gente que tinha que falar onde a gente tinha dívida. O professor nem sabia o que a gente tava aprendendo em cada frente...” (S<sub>3</sub>-H<sub>1</sub>).*

## **NÚCLEO I: AUSÊNCIA DE *FEED BACK***

Neste núcleo, estão presentes verbalizações que evidenciam, na prática de avaliação, situações em que os alunos não recebiam um retorno do professor sobre seu desempenho, mas somente eram informados sobre a nota que tinham tirado.

S<sub>1</sub> relata que se sentia prejudicada pois a correção das avaliações era desvalorizada pelos professores:

*“O ruim desse professor é que ele sempre entregava as provas um dia antes da prova de recuperação e aí, sempre pegava a gente de surpresa. A gente não sabia se tinha que estudar ou não e aí acaba não se preparando para a recuperação. Você ia saber um dia antes se tinha ido mal ou não, na prova. E aí, se você ia reclamar, ele falava que era obrigação do aluno saber se tinha ido mal ou bem na prova porque todas as provas tinham gabarito. Só que o problema não era esse, a gente queria saber onde a gente tinha errado, entende? O gabarito não tinha a conta inteira, era só o resultado. E se a gente visse a prova um tempo antes, a gente podia tirar nossas dúvidas. Só que ele não tava nem aí” (S<sub>1</sub>-I<sub>1</sub>).*

De acordo com as verbalizações de S<sub>1</sub>, o professor não corrigia as avaliações juntamente com a classe, para que os alunos pudessem se preparar melhor para a prova seguinte. Ele apenas devolvia as provas com a nota e os alunos ficavam sem saber a maneira correta de fazer os exercícios. Neste caso, o gabarito não servia como auxílio pois nele só continham os resultados dos exercícios e não a forma que deveria ser resolvido.

S<sub>2</sub> também relata sobre a ausência de correção das provas com a classe. Além disso, ele infere sobre a falta de flexibilidade da professora diante da possibilidade de uma nova prova, devido a um grande número de notas baixas:

*“Outra coisa ruim das provas dela (professora) é que ela nunca dava um retorno. Ela não corrigia as provas com a gente, nem deixava a gente fazer outra prova sobre o assunto se a maioria da classe tivesse ido mal. A prova era aquela lá e a sua nota ia depender dela, do seu caderno e do seu comportamento, só” (S<sub>2</sub>-I<sub>1</sub>).*

Ainda sobre o tema, S<sub>3</sub> comenta sobre a falta de *feed back* das provas de recuperação. Segundo seus relatos verbais, essas provas nunca eram refeitas com os alunos e, portanto, as dúvidas pendentes não eram esclarecidas. Conseqüentemente, a dificuldade ia acumulando:

*“As provas de recuperação nunca eram refeitas e aí a gente nunca conseguia tirar as dívidas que ainda tinham ficado. Mesmo se o aluno ia mal, a prova não era refeita” (S<sub>3</sub>-I<sub>2</sub>).*

## **NÚCLEO J: AVALIAÇÃO COMO PUNIÇÃO**

Este núcleo de significação do discurso reúne relatos verbais que caracterizam a avaliação como uma forma de punir os alunos, geralmente diante de situações de bagunça e desordem.

S<sub>1</sub> comenta o quanto a classe prejudicava-se diante de uma “prova surpresa”, para punir alguns alunos que estavam fazendo bagunça:

*“Acho que o pior de tudo é que ele (professor) usava a prova para ameaçar os alunos, sabe? Sempre que a classe tava fazendo muito ‘zona’, ele mandava a gente pegar uma folha e fazer um exercício para nota. E esse exercício era sempre dos mais difíceis! E o pior é que quem não tava bagunçando se ferrava por causa dos outros. Não era justo! E quando alguém ia reclamar com ele, que ele não tava certo, ele ficava super bravo. Tinha um menino na minha classe que vivia peitando ele, e ele se irritava muito com isso e várias vezes ele deu exercício pra nota por causa desse menino, só que esse menino era inteligente, ele ia bem, mas o resto da classe se ferrava” (S<sub>1</sub>-J<sub>1</sub>).*

O relato de S<sub>1</sub> evidencia que o objetivo do professor, diante da desordem da classe, realmente era punir os alunos pois além de “pegar a classe de surpresa”, ele pedia os exercícios mais difíceis.

S<sub>3</sub> também relata casos em que o professor puniu a classe, com uma avaliação, diante de desordem:

*“Já aconteceu do professor chegar na classe e falar: ‘Peguem uma folha em branco e anotem o que eu vou colocar na lousa porque hoje eu vou dar uns exercícios pra nota’. E aí, ele dava esses exercícios e depois dava uma nota. Essa nota era calculada com a nota da prova mesmo e daí ele dava a nota final. Só que todo mundo ia mal porque ele pegava a classe de surpresa. Física não é uma matéria fácil, a gente precisa estudar pra ir bem numa prova. Tinha muita gente que tinha dúvida na matéria e que não tinha resolvido isso ainda nos plantões. Não sei porque ele fazia isso. Não era com a intenção de ajudar porque isso só prejudicava a sala toda. A gente começou a reparar e percebemos que ele sempre vinha com esses exercícios pra nota depois de alguma aula em que a gente tinha bagunçado muito. Já aconteceu também, dele dar exercícios de um módulo que ele tinha pulado e aí, ninguém sabia fazer. E se a gente reclamasse, ele falava que os plantões serviam pra isso, pra gente tirar dúvida de todos os exercícios que tinha na apostila” (S<sub>3</sub>-J<sub>1</sub>).*

## **NÚCLEO L: MEMORIZAÇÃO SEM SENTIDO**

No presente núcleo de significação do discurso, a avaliação é percebida como uma prática que exige dos alunos apenas memorização, e não compreensão dos conteúdos estudados.

S<sub>2</sub> conta o que achava das avaliações que fazia:

*“... aquelas provas não avaliavam nada! Sabe aquelas perguntas que você só sabia se decorasse? Era uns detalhes que não tinha nada a ver. Parece que (a professora) faz de propósito, só pro aluno ir mal mesmo. Eu reprovei esse ano” (S<sub>2</sub>-L<sub>1</sub>).*

Pode-se observar, através do relato de S<sub>2</sub>, que o aluno tem consciência de que a prática de avaliação vivenciada não tinha como finalidade diagnosticar a situação dos alunos em relação aos conteúdos ensinados, uma vez que as provas exigiam a memorização e não a compreensão dos assuntos abordados em sala de aula. Este mesmo participante complementa:

*“Uma professora boa iria perceber que eu sabia a matéria, mas ela perguntava umas coisas tão ridículas na hora da prova, que só quem tinha decorado o livro que tinha condições de responder” (S<sub>2</sub>-L<sub>2</sub>).*

S<sub>5</sub>, por sua vez, diz que para o aluno ter sucesso na prova, ele tinha que decorar uma série de conceitos mesmo sem os compreender. Portanto, os alunos decoravam vários conteúdos sem entender seus significados, ou seja, sem saber usá-los:

*“Com tanta coisa pra decorar, o que acontecia é que eu decorava só que não tinha a mínima idéia do que eu tava decorando. Tipo, eu não sabia como usar aqueles verbos em uma frase, sabe? E a gramática também, eu não sabia o porquê de usar aqueles auxiliares que nem o ‘Do’ e o ‘Did’. Ai ficava confuso! Fazer um aluno de 5<sup>a</sup>. série decorar tudo isso é foda!” (S<sub>5</sub>-L<sub>1</sub>).*

## **NÚCLEO M: AVALIAÇÃO COM UM FIM EM SI MESMA**

Os relatos deste núcleo revelam que a avaliação é tida como uma prática com um fim em si mesma e não numa perspectiva diagnóstica: seu objetivo é classificar os alunos de acordo com a nota de uma única prova.

S<sub>2</sub> demonstra claramente, através de suas verbalizações, a consciência da prática de avaliação classificatória que vivenciou:

*“A gente tinha uma avaliação de cada matéria por bimestre, então eram quatro avaliações de uma mesma matéria por ano. Ou seja, se a gente fosse mal, já era, não tinha chance de recuperar. Só no bimestre que vem” (S<sub>2</sub>-M<sub>1</sub>).*

Em seus relatos, S<sub>2</sub> demonstra a capacidade de reflexão diante da experiência vivenciada em relação à avaliação. Ele considera a prática de avaliação não como um processo mas com um fim em si mesma, visto que o aluno era classificado de acordo com a nota de uma única prova. A avaliação, fora de uma perspectiva diagnóstica, tem uma função estática, que muitas vezes dá origem aos estigmas, desenvolvendo a baixa auto-estima dos alunos e o sentimento de incapacidade.

As verbalizações de S<sub>2</sub> exemplificam bem isso:

*“Aqueles provas não avaliavam nada e parecia que nunca seu esforço era reconhecido. Se você fosse mal já na primeira prova, pronto, você já era taxado para o resto do ano e não tinha jeito de reverter essa situação. Era uma sensação de impotência mesmo” (S<sub>2</sub>-M<sub>2</sub>).*

## **NÚCLEO N: O ALUNO “COM MELHOR DESEMPENHO” COMO PARÂMETRO**

Os relatos deste núcleo de significação do discurso descrevem professores que tomam como parâmetro, para elaboração das avaliações, os alunos com melhores desempenhos.

De acordo com os relatos de S<sub>5</sub>, é possível notar que os alunos que tinham dificuldades na matéria eram desconsiderados pela professora no momento da elaboração das avaliações e, conseqüentemente, eles acabavam sendo prejudicados por isso:

*“As pessoas que faziam Inglês fora da escola, nessas escolas de idiomas, iam super bem nas provas dela (da professora). Eles achavam a prova super fácil, entendiam tudo. Daí, acho que a D. (professora) pensava que eles iam bem por causa das aulas dela. Tipo, acho que ela pensava que as aulas dela eram boas e que não tinham nada de errado. Muita gente fazia Inglês fora da escola, mas o pessoal que não fazia, que nem eu, não conseguia fazer a prova direito porque a gente não entendia muita coisa” (S<sub>5</sub>-N<sub>1</sub>).*

S<sub>5</sub> relata ainda sobre o comportamento da professora diante dessa situação, que agia como se o sucesso de alunos que faziam inglês em cursos de idiomas, fosse devido às suas aulas. E a negligência em relação aos alunos que não se saíam tão bem quanto os que tinham o auxílio de um curso fora da escola:

*“... Só que eu acho que ela (professora) acabava se acomodando por saber que muita gente fazia Inglês fora, porque nas aulas ela passava super por cima dos exercícios. Tipo, se tinha um texto, ela não traduzia o texto com a gente porque pra maioria da classe aquele texto era super fácil! E ela ainda falava que quem tivesse dificuldade pra ler o texto, era só olhar a ilustração que a gente entenderia tudo” (S<sub>5</sub>-N<sub>1</sub>).*

## **NÚCLEO O: CALENDÁRIO BUROCRATIZADO**

O núcleo O apresenta relatos verbais descrevendo a situação de escolas que desenvolvem todo o seu processo de ensino em função de um calendário previamente definido, e as consequências desse fato.

S<sub>1</sub> relata a sua visão diante do calendário instituído pela escola, durante todo o ano letivo:

*“Acho que nessa escola que eu estudava antes (onde vivenciei a experiência negativa com a prática de avaliação), eles (educadores) jogavam toda a responsabilidade em cima do aluno. Ninguém auxiliava em nada. Tinha aquele calendário lá, com os dias das provas e os conteúdos e aí a gente tinha que estar sempre de olho, os professores não falavam nada. Não davam nem dicas do que ia cair na prova” (S<sub>1</sub>-O<sub>2</sub>).*

Ela observa que com o calendário, os alunos sentiam-se abandonados pelos professores, que diziam que a função do calendário era informar os alunos e portanto essa não era mais sua função. S<sub>1</sub> acrescenta sobre esse mesmo assunto:

*“Como a gente tinha o calendário de provas, o professor nem falava: olha, isso vai cair na prova. A gente tinha que olhar todo o calendário e ver todo o conteúdo que iria cair. A gente tinha tudo anotadinho” (S<sub>1</sub>-O<sub>1</sub>).*

Esta mesma participante aponta o calendário como uma prática das escolas que têm seu ensino voltado, basicamente, para o vestibular. Dessa forma, cada professor deve ensinar uma determinada quantidade de conteúdo em um período de tempo estipulado pelo calendário, não podendo atrasar-se em relação às datas estipuladas.

*“No começo de cada bimestre a gente recebia a nossa apostila, o calendário de provas e também o que o professor teria que cumprir nesse bimestre, todo conteúdo que ele tinha que dar” (S<sub>1</sub>-O<sub>3</sub>).*

## **NÚCLEO P: SITUAÇÕES QUE POTENCIALIZARAM O EFEITO AVERSIVO**

Neste núcleo foram agrupados os relatos que descrevem situações que contribuíram para potencializar o efeito aversivo da prática de avaliação vivenciada, por parte de professores e pais. O núcleo P está subdividido em dois subnúcleos de significação do discurso, que serão analisados a seguir.

### **Subnúcleo P<sub>1</sub>: O professor como um fator potencializador**

No presente subnúcleo de significação do discurso, o professor é tido como um fator que contribuiu para o aumento do sentimento aversivo do aluno, em relação à prática de avaliação adotada. Esta potencialização da aversão, pelo professor, se dá através de diferentes formas de agir. Na maior parte das vezes, o mau relacionamento entre professor e aluno gera raiva, ódio e a sensação de desprezo e humilhação, por parte dos alunos.

Durante as entrevistas, alguns sujeitos relataram sobre as conseqüências do comportamento hostil do professor, em relação a eles ou , até mesmo, à classe, de uma maneira geral:

*“Ele (professor) era muito grosso, ele respondia pro aluno! E se alguém tinha alguma dívida ele era grosso, entendeu? Ele dava umas ‘patadas’ assim, sabe? Ele chamava até a gente de burro! Eram poucos os alunos que tinham coragem de falar com ele na sala de aula” (S<sub>1</sub>-P<sub>1 3</sub>).*

*“Ela (professora) era uma pessoa assim... muito brava dentro da sala de aula. Todo mundo tinha medo dela, entende? Então, a gente ficava até meio que com receio de fazer perguntas por causa do jeito dela” (S<sub>2</sub>-P<sub>1.1</sub>).*

*“... chegava na hora da aula, se eu chamasse ele (professor) pra falar que eu não tinha entendido o exercício, ele respondia todo grosso: ‘Como não entendeu? Eu já não te expliquei tudo isso no plantão?’. E não explicava de novo... Tipo, ele me oprimia totalmente. Chegou uma hora que eu não tive mais coragem de perguntar nada pra ele” (S<sub>4</sub>-P<sub>1.1</sub>).*

Pode-se observar, através dos relatos, que diante de um comportamento hostil do professor, os alunos sentem-se inibidos e, assim, perdem a coragem para fazer qualquer tipo de pergunta a ele. Isso só vem agravar as dificuldades dos alunos. O sujeito S<sub>4</sub> conta sobre uma situação em que foi reprimida pelo professor, diante da classe, que se tornou um divisor de águas na sua relação com ele:

*“Como eu já te disse, eu sentava na primeira carteira pra tentar entender o que o professor falava. E ele sempre falando, falando, falando, despejando a matéria... até que chegou um dia, eu chamei ele e falei: ‘B., eu não to entendendo o que você tá falando! Dá pra você repetir pra mim?’. E aí ele me respondeu: ‘Ah, mas como você não tá entendendo o que eu to falando? Você tem dificuldade em ouvir as pessoas? Você tem problema de audição? Deve ter, porque nas provas você nunca consegue fazer nada!’. E eu ainda respondi: ‘Não é que eu não escuto o que você fala, eu não entendo o que você fala!’. Mas nessa hora a classe toda já tava gargalhando da piadinha dele. Nossa, me deu muita raiva! Ele foi completamente irônico! Desde esse dia a situação piorou porque eu já ia mal, já tinha dificuldade e ainda por cima passei a ter raiva do professor! Eu já não achava ele legal, mas até então ele nunca tinha feito nada pra mim, depois desse dia... passei a não suportar mais olhar na cara dele!” (S<sub>4</sub>-P<sub>1.4</sub>).*

S<sub>4</sub>, no entanto, demonstra a consciência que tem sobre o papel do professor:

*“... só que o que mais me deixou indignada nessa história é que, na verdade, é dever dele explicar pra qualquer aluno quantas vezes precisar. Caramba, a*

*gente tá pagando a escola, a gente tá pagando ele pra isso, ele tinha que ter me explicado novamente. Ele tá lá pra isso, pra ensinar” (S<sub>4</sub>-P<sub>1.4</sub>).*

Outras verbalizações, presentes neste subnúcleo, demonstram a negligência do professor em relação às dificuldades dos alunos:

*“O professor só dava as aulas na lousa. Tinha mania de fazer só metade dos exercícios porque sempre dava o horário da aula e ele deixava os exercícios pela metade” (S<sub>1</sub>-P<sub>1.1</sub>).*

*“Eu tinha dificuldade na maioria das matérias, mas a matéria que eu menos gostava já era química, de começo! Ainda por cima tive a infelicidade de ter um professor que não gostava de mim, que me humilhava e que não fazia a menor questão de me ajudar. Ele não tava nem aí pra minha dificuldade” (S<sub>4</sub>-P<sub>1.6</sub>).*

Alguns participantes comentaram, nas entrevistas, que acham, inclusive, que o professor utilizou a avaliação como um instrumento de poder e alterou as notas dos alunos, de acordo com a sua vontade:

*“As provas, todas as provas, eram feitas a lápis, era proibido fazer de caneta. Cheguei até a pensar que ela (professora) apagava algumas coisas que eu tinha escrito e colocava outras no lugar (porque as provas estavam sempre inteiras erradas)” (S<sub>2</sub>-P<sub>1.4</sub>).*

*“Eu acho até que ele (professor) manipulava a minha nota. Do jeito que ele não gostava de mim, eu não divido nada! Acho que ele tirava uns pontinhos de propósito de mim. Teve uma vez que ele devolveu as provas e tinha um exercício que ele deu tudo errado pra mim e pra um amigo meu, ele deu meio certo, e eu tinha feito a mesma coisa que o meu amigo. Aí, eu fui reclamar e o B. falou: ‘É essa nota que tá aí que vai ficar. Eu não vou mudar nada’. E eu falei: ‘Mas tá igual a dele, e pra ele você deu meio certo’. Daí, ele virou pra mim e perguntou: ‘Isso quer dizer que você colou dele?’” (S<sub>4</sub>-P<sub>1.7</sub>).*

*“Teve uma vez que a D. (professora) corrigiu uma coisa errada na minha prova. Ela deu errado mas tava certo. E a minha mãe entendia um pouco de Inglês e viu que ela tinha errado na correção. Daí, minha mãe foi perguntar*

*pra uma outra professora se tava certo mesmo e essa outra professora disse que tava. Daí, minha mãe foi lá na escola e fez a D. mudar a correção e mudar a minha nota. Minha mãe também falou pra ela parar de pegar no meu pé. Depois disso, ela começou a ser mais legal comigo. Não sei se ela tinha feito de propósito ou se tinha errado sem querer. Só sei que depois que minha mãe falou com ela, ela começou a dar mais atenção pra mim” (S<sub>5</sub>-P<sub>1.1</sub>).*

### **Subnúcleo P<sub>2</sub>: A condição potencializadora do efeito aversivo em casa**

Neste subnúcleo de significação do discurso, encontram-se relatos de S<sub>2</sub> que, descrevem situações que potencializaram a aversão em relação à avaliação vivenciada, em casa, através da incompreensão dos pais que o agrediam devido às notas baixas e, conseqüentemente, contribuíam para o aumento do seu sentimento de incapacidade:

*“Quando eu comecei a tirar notas baixas nas provas, meu pai começou a estudar comigo. E o meu pai é português, ele tem um jeito de lidar com essas situações meio agressivo, vamos colocar assim. Se eu errava alguma coisa, ele batia em mim em casa, então, eu tinha que aprender ou aprender. Não tinha outra opção. Tinha dias que a gente passava horas estudando e eu achava que tava sabendo tudo, eu tinha certeza que eu sabia a matéria. Chegava na hora da prova e eu não conseguia fazer nada, sempre dava alguma coisa errada, aí dava aquele desespero! Eu sabia que além de outra nota baixa, ainda ia ganhar uns tapas do meu pai. Isso, com certeza, também agravou toda situação” (S<sub>2</sub>-P<sub>2.1</sub>).*

S<sub>2</sub> revela que os tapas que levou de seu pai marcaram profundamente suas lembranças e geraram um sentimento de impotência pois, como relata, ele ia mal nas provas porque no momento da avaliação ele não conseguia fazer os exercícios pedidos e não porque ele não se dedicava aos estudos:

*“O que ficou muito forte na minha memória também foram os tapas que eu tomei do meu pai naquele ano. Era muito duro porque eu não ia mal porque era vagabundo, eu ia mal porque eu não conseguia fazer as questões que estavam na prova. Meu pai até estudava comigo, mas na hora H, não ia” (S<sub>2</sub>-P<sub>2.2</sub>).*

#### 4. DISCUSSÃO

Conforme já explicitado, o objetivo desta pesquisa é identificar as possíveis relações entre as decisões pedagógicas que o professor toma em relação às práticas de avaliação e os efeitos dessas decisões na vida presente e futura dos alunos. Para tanto, assume-se que a avaliação é uma dimensão da mediação do professor que envolve sensivelmente a dimensão afetiva, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva.

Analisar a questão da afetividade em sala de aula significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito e objeto. Ou seja, quando se discute esse tema, discute-se a própria relação sujeito-objeto em um dos seus aspectos essenciais: o efeito afetivo das experiências vivenciadas pelo aluno. Neste sentido, assume-se que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva) depende, em grande parte, da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto. A mediação é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Assume-se que as condições de mediação são, também, de natureza afetiva, pois entende-se que o Homem pensa e sente simultaneamente e isto traz inúmeras implicações para as práticas educacionais.

De acordo com esses pressupostos, não se pode mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

A presente pesquisa direcionou seu foco para as questões da mediação do professor, no processo de avaliação escolar. É possível notar que as decisões pedagógicas que o professor toma, em relação às práticas de avaliação, certamente produzem marcas afetivas e interferem na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento.

O modelo de avaliação adotado em grande parte das escolas tem contribuído com os altos índices de fracasso escolar, representado pela repetência, evasão e, agora, a exclusão interna do aluno. A avaliação constitui, hoje, o ponto nevrálgico do nosso sistema de ensino, principal responsável por desenvolver sentimentos aversivos entre sujeito e objeto, e por dramas pessoais, que afetam a auto-estima dos alunos. Isso justifica a grande importância de trabalhos, como este, que revelam os efeitos danosos do modelo tradicional de avaliação e apontam a necessidade de resgate de uma concepção de avaliação favorável às condições de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

A análise dos dados desta pesquisa revela diversos efeitos originados através das práticas de avaliação aversivas, vivenciadas pelos sujeitos, e indica alguns pontos a serem aprofundados.

#### **4.1 Deterioração da relação sujeito-objeto**

A lógica do modelo tradicional de avaliação, segundo Leite e Tassoni (2002), é a seguinte: “*o professor ensina e avalia; se o aluno for bem, é sinal que o professor ensinou de forma adequada; se o aluno for mal, é o único responsabilizado, podendo ser reprovado ou excluído*” (p. 16). Dentro dessa perspectiva, ensino e aprendizagem são vistos como processos independentes, onde o ensino é dever do professor e aprendizagem é dever do aluno. São notáveis os efeitos aversivos da avaliação tradicional, dificultando sobremaneira o processo de vinculação entre sujeito e objeto.

Pode-se notar essa consequência do modelo tradicional de avaliação nos relatos verbais dos sujeitos dessa pesquisa, agrupados no *núcleo de significação do discurso A- Marcas aversivas* e, mais especificamente, no subnúcleo A<sub>5</sub>- *Deterioração da relação sujeito-objeto*. O núcleo A foi organizado a partir das verbalizações relacionadas aos efeitos aversivos das práticas de avaliação vivenciadas, que marcaram a vida escolar, presente e futura, dos sujeitos entrevistados. É o maior de todos os núcleos criados. Os cinco sujeitos participantes (S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, S<sub>4</sub> e S<sub>5</sub>) relataram, nas entrevistas, sobre as marcas aversivas desenvolvidas pelas práticas de avaliação vivenciadas. Esse núcleo compreende os relatos mais significativos da presente pesquisa pois demonstram claramente os efeitos danosos das práticas de avaliação, na vida dos alunos. Os seguintes efeitos foram identificados: A<sub>1</sub>) *Medo e Ansiedade*; A<sub>2</sub>) *Sentimento de incapacidade*; A<sub>3</sub>) *Perda da motivação para estudar*; A<sub>4</sub>) *Frustração e Exclusão* e A<sub>5</sub>) *Deterioração da relação sujeito-objeto*.

No entanto, os efeitos mais notáveis, relatados pelos sujeitos, são expressos nos subnúcleos A<sub>3</sub> e A<sub>5</sub>. Esses subnúcleos agrupam as verbalizações referentes à perda de motivação para estudar e a deterioração da relação sujeito-objeto. Fica evidente que o processo de mediação do professor, com relação à avaliação, não foi bem sucedido, uma vez que, de acordo com Leite e Tassoni (2002), a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto. E, como já dito anteriormente, a avaliação é o ponto nevrálgico da

afetividade, portanto, uma má mediação, no processo de avaliação, pode resultar em uma experiência afetiva aversiva.

S<sub>2</sub> revela que a prática de avaliação aversiva vivenciada fez com que ele perdesse totalmente a motivação para estudar e, em nenhum outro momento da sua vida escolar, ele voltou a se interessar pelos estudos:

*“Chegou uma hora, quando eu vi que não tinha mais jeito, que eu só me ferrava nas provas, que eu desisti! Acabei desanimando. Ai, nem estudar, eu estudava mais... só para tirar um R (regular). E assim foi até o final do 3º. colegial. Perdi o gosto pelos estudos, nunca mais me interessei, nem me esforcei para ir bem na escola. Se eu tirasse um R, já tava bom demais, era só pra passar de ano. Não tinha mais força de vontade para estudar. E eu tenho a plena consciência de que foi a forma de avaliar dessa professora que causou isso em mim. Era uma coisa sem sentido, sabe?” (S<sub>2</sub>-A<sub>3</sub> 2).*

De modo geral, os sujeitos revelaram o efeito mais lamentável da prática de avaliação vivenciada: a deterioração da relação sujeito-objeto. Como já foi abordado anteriormente, analisar a questão da afetividade em sala de aula significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito e objeto. De acordo com os relatos, é possível inferir que uma má condição oferecida aos alunos, no processo de avaliação, provoca uma profunda aversão do sujeito (aluno) em relação aos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares).

De acordo com Luckesi (1984), a avaliação, dentro da perspectiva do modelo tradicional, torna-se instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento, possibilitando a uns o acesso ao saber e a outros a estagnação e até a evasão dos meios do saber.

Recorrendo a alguns relatos verbais, evidenciam-se sentimentos de “raiva” e “ódio” que as práticas de avaliação vivenciadas provocaram nos alunos, deteriorando a relação sujeito-objeto e impossibilitando um envolvimento afetivamente positivo entre o sujeito e o objeto em questão:

*“Por causa das avaliações e das aulas desse professor eu passei a não gostar mais de geometria... Eu perdi totalmente o gosto pela geometria, é uma matéria que, até hoje, eu não consigo mais me interessar. Não me chama atenção, sabe? É aversão mesmo! Dá uns arrepios só de falar a palavra. Juro por Deus!*

*Até hoje eu ainda tenho muita dificuldade em geometria, mas acho que é tudo consequência do que eu passei. E tudo fica pior ainda porque eu não consigo abrir o caderno pra estudar, dá aquela aflição de olhar o caderno porque eu não entendo nada. É aversão mesmo!... Eu odeio geometria!” (S<sub>1</sub>-A<sub>5.1</sub>).*

*“Quando eu tava no 1º. colegial eu queria fazer Administração de Empresas, daí eu fui em várias palestras que falavam de cursos e tal. Quando falaram que Inglês é fundamental pra quem quer fazer Administração, eu desencanei totalmente! Comecei a procurar cursos que não exigem muito o Inglês. Agora acho que vou prestar Engenharia Florestal” (S<sub>5</sub>-A<sub>5.2</sub>).*

É possível notar que os efeitos relatados no subnúcleo A<sub>3</sub>- *Perda da motivação para estudar* parecem ser de curto a médio prazo, ou seja, são efeitos, praticamente, imediatos das práticas de avaliação aversivas vivenciadas. Já os efeitos relatados no subnúcleo A<sub>5</sub>- *Deterioração da relação sujeito-objeto* parecem ser de médio a longo prazo, ou seja, são efeitos que se sobressaem mais futuramente.

#### **4.2 Avaliação: uma produção de estigmas**

Segundo Luckesi (1984), a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico. O julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão pedagógica passa a ter a função estática de classificar o aluno num padrão determinado. Ele poderá ser, definitivamente, classificado como inferior, médio ou superior, com todas as implicações envolvidas.

Assim, o ato de avaliar não atua como um momento para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar o aluno, mantendo a prática inalterada. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do processo de ensino. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para esta finalidade.

Como diagnóstica, ela será um momento de reflexão e os seus resultados serão utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Maciel (2003) ressalta que, apesar de usarmos o termo ‘avaliação’ corriqueiramente, as ações que são feitas em seu nome na verdade não passam de testes,

exames, medições de desempenho, sendo que o seu verdadeiro objetivo deveria ser priorizar o desenvolvimento do aluno. O autor destaca que:

*“A avaliação tradicional privilegia a classificação, cuja conseqüência é o estabelecimento de uma hierarquia de excelência. Além de classificar, este tipo de avaliação certifica, dá diploma, habilitando o aluno perante o seu futuro empregador, ou então ela promove para ciclos ou séries seguintes. Mas a certificação apenas informa o que idealmente o aluno ‘deve saber’, sem garantias concretas” (MACIEL, 2003: 17).*

Na prática pedagógica, a avaliação como classificatória trouxe muitas conseqüências negativas, entre elas o preconceito e o estigma. Luckesi aponta que:

*“O educando, como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, pois que se transformam em documentos legalmente definidos” (LUCKESI, 1984: 10).*

Os núcleos I- *Ausência de feed back* e M- *Avaliação com um fim em si mesma* evidenciam que a função das práticas de avaliação adotadas era, simplesmente, classificar os alunos. Dessa forma, eles são classificados em algum nível que freqüentemente os estigmatiza. A avaliação, fora de uma perspectiva diagnóstica, tem uma função estática, que muitas vezes dá origem aos estigmas, desenvolvendo a baixa auto-estima dos alunos e o sentimento de incapacidade.

S<sub>2</sub> demonstra claramente, através de suas verbalizações, a consciência da prática de avaliação classificatória que vivenciou. Em seus relatos, ele demonstra a capacidade de reflexão diante da experiência vivenciada em relação à avaliação. Ele considera a prática de avaliação não como um processo mas com um fim em si mesma, visto que o aluno era classificado de acordo com a nota de uma única prova:

*“Aqueles provas não avaliavam nada e parecia que nunca seu esforço era reconhecido. Se você fosse mal já na primeira prova, pronto, você já era taxado para o resto do ano e não tinha jeito de reverter essa situação. Era uma sensação de impotência mesmo” (S<sub>2</sub>-M<sub>2</sub>).*

A ausência de *feed back* também evidencia a prática de avaliação com um fim em si mesma, visto que os resultados das provas eram ignorados, não sendo utilizados a favor do aluno, ou seja, utilizados no sentido de reverter e alterar as condições de ensino.

No núcleo I estão presentes as verbalizações que evidenciam situações em que os alunos não recebiam um retorno do professor sobre seu desempenho, mas somente eram informados sobre a nota que tinham tirado.

Os subnúcleos A<sub>2</sub>- *Sentimento de incapacidade* e A<sub>4</sub>- *Frustração e Exclusão* também apontam efeitos muito sérios, da prática de avaliação adotada, que afetam a auto-estima dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de incapacidade, de frustração e de exclusão.

É possível notar, através das verbalizações, que esse sentimento de incapacidade e de frustração por não alcançar o sucesso escolar não se restringiram apenas ao momento em que as práticas de avaliação aversivas foram vivenciadas: ao contrário, acompanharam e marcaram os alunos durante toda a vida escolar. Através da fala de S<sub>2</sub>, pode-se observar essa marca:

*“Pra você ver como eu me sinto incapaz, no vestibular, acho que nem vou prestar essas faculdades mais concorridas porque é perda de tempo e dinheiro. Eu sei que eu não consigo. Parece que nunca eu vou ser reconhecido, entende? Parece que eu sempre tenho que ser pior que os outros” (S<sub>2</sub>-A<sub>2.3</sub>).*

Os estigmas originados pela prática de avaliação classificatória marcam os alunos de forma de tão intensa e definitiva que, até mesmo os próprios professores, passam a acreditar neles e, dessa forma, contribuem com a sua manutenção.

Segundo Maciel (2003):

*“A escola para funcionar precisa de um corpo técnico e de um corpo docente para desempenhar o seu papel na sociedade. O professor assume, em última instância, por delegação, o papel mais comprometedor... desse processo de exclusão, quando, fundamentado em boas, convictas e ingênuas intenções, inculca a ideologia dominante, via avaliação” (p. 17).*

Alguns relatos, nesta pesquisa, retratam atitudes de professores diante do insucesso de seus alunos, consideradas como preconceituosas, no sentido de não acreditarem em sua capacidade de superação das dificuldades. De acordo com as verbalizações dos sujeitos, os professores consideravam perda de tempo tentar ensinar os conteúdos a eles e esse sentimento tornava-se evidente em suas atitudes. Conseqüentemente, os alunos desistiam de pedir auxílio durante as aulas e, assim, as dificuldades iam se tornando cada vez maiores.

O sujeito S<sub>2</sub> conta, ainda, sobre o medo que tinha de tirar dúvidas com a professora, devido ao modo como ela o tratava. Diante dessa situação, ele também desistiu de pedir auxílio à professora e começou a buscar ajuda em casa, com os pais.

S<sub>5</sub> conta que sua professora não acreditava que ele pudesse estar superando as dificuldades. Os relatos sugerem que ela já havia desenvolvido um preconceito em relação ao aluno, sendo inadmissível que o mesmo pudesse, de fato, estar tendo sucesso em sua disciplina. Este sujeito revela uma situação que exemplifica como o estigma é introjetado também pelos professores:

*“Quando eu fiz a 5ª. série pela segunda vez, a professora vivia dizendo que eu tava colando na hora da prova só porque eu ia bem. Ela não admitia que eu pudesse estar conseguindo recuperar. Daí, em dia de prova, ela pegava a minha carteira e colocava grudada na lousa, longe de todo mundo só pra garantir que eu não tava colando mesmo” (S<sub>5</sub>-G<sub>1</sub>).*

No subnúcleo P<sub>1</sub>- *O professor como um fator potenciador*, o professor é tido como um fator que contribui para o aumento do sentimento aversivo do aluno, em relação à prática de avaliação adotada. Esta potencialização da aversão, pelo professor, se dá através de diferentes formas de agir. Aqui, também, é possível notar o professor como um dos determinantes para a manutenção dos estigmas dos alunos. Observam-se situações de negligência e implicância, por parte dos docentes. O mau relacionamento entre professor e aluno pode gerar raiva, ódio e a sensação de desprezo e humilhação, por parte dos alunos, como sugerem os relatos.

#### **4.3 Um instrumento de poder nas mãos do professor**

A partir dessa mudança de função (de diagnóstica para classificatória), a avaliação passa a desempenhar o papel disciplinador nas mãos do professor. Daí decorrem manifestações constantes do autoritarismo, chegando à sua exacerbação.

Conforme Luckesi (1984), um exemplo do uso da autoridade pelo professor na prática da avaliação é a definição do que será considerado como relevante ou irrelevante, que irá depender do seu arbítrio pessoal ou do seu estado psicológico. Sendo a “autoridade”, o professor assume a postura de poder exigir a conduta que quiser.

Em geral, os sujeitos participantes desta pesquisa, retrataram o momento da avaliação como uma armadilha criada pelos professores, na medida em que cobram, intencionalmente, na prova, conhecimentos mais complexos, que não se relacionam com as práticas desenvolvidas na sala de aula. Os relatos demonstram revolta diante das provas, que se revelaram verdadeiras armadilhas, com situações imprevisíveis aos alunos. S<sub>1</sub> exemplifica essa situação:

*“... Sabe o que é você estudar um monte para uma prova e na hora não conseguir fazer nada? Você não tem noção, os exercícios eram os mais difíceis que você pode imaginar. Dava raiva! Em vez do professor ajudar o aluno, parecia que ele queria ferrar mesmo. E eu me sentia impotente diante daquela situação. Era revoltante mas eu não podia fazer nada” (S<sub>1</sub>-C<sub>2</sub>).*

Alguns sujeitos vivenciaram, também, situações de recuperação punitiva. Nessas recuperações, os alunos deparavam-se com uma prova bem mais difícil que a anterior, com exercícios mais complexos que os da prova anterior. Ou seja, uma prova que teria como objetivo principal ajudar os alunos a se recuperarem, passa a ser mais uma armadilha. Através dessas práticas, fica evidente que a avaliação não é utilizada a favor do aluno, uma vez que seu objetivo não é ajudá-los, ao contrário, essas práticas de avaliação acabam prejudicando-os, como os relatos claramente sugerem.

Outros exemplos do uso da autoridade, pelo professor, nas práticas de avaliação evidenciam-se através do controle de corpos e do *feed back* punitivo.

Através de suas posturas, diante dos alunos, no momento da avaliação, os professores demonstram grande preocupação com o controle das condições físicas dos alunos e do ambiente. Várias atitudes são tomadas com a finalidade de evitar a cola, pelos alunos. Muitas vezes, o dia de prova transforma-se num ritual devido às inúmeras

obrigações exigidas pelos professores. No entanto, essas exigências acabam tornando-se exageradas e aumentam o medo e o nervosismo dos alunos em relação à prova.

A relação professor-aluno torna-se, muitas vezes, inamistosa pela relação de poder que se instaura entre um e outro. No caso, marcada por um sentimento de desconfiança para com o aluno, assumido aprioristicamente. De acordo com Maciel:

*“Se, de um lado, a escola usa a avaliação como instrumento de poder e de controle do aluno, por outro, o aluno acaba desenvolvendo estratégias de sobrevivência e criando um ‘contra-poder’ estabelecendo uma relação utilitarista com o saber e com o outro; conseguir nota a qualquer custo, mesmo que através de ‘cola’ (que é mais comum do que se imagina): seja material (escritos em papéis, borracha, carteira, etc.) ou mental (memorização mecânica). De qualquer maneira, o que se verifica freqüentemente é que não há correlação entre nota e a qualidade da aprendizagem. Ou seja, o aluno acaba descobrindo o jogo da escola e encontra formas de resistência e enfrentamento” (VASCONCELLOS, 1998: 53, apud MACIEL, 2003: 19).*

Os relatos dos alunos que vivenciaram *feed back* punitivos retratam as atitudes de professores diante da classe, no momento da devolução das avaliações, reprimindo e humilhando os alunos que não foram bem. Mesmo que o núcleo E- *Feed back punitivo* não compreenda relatos de todos os participantes, pode-se afirmar que o *feed back* punitivo, principalmente público, é uma das situações que mais potencializam a aversão dos alunos. Eles se sentem invadidos, humilhados e totalmente constrangidos.

Para exemplificar, recorre-se a S<sub>4</sub>:

*“Quando ele (professor) ia entregar alguma prova, a hora que ele chamava o meu nome, ele balançava a cabeça assim (negativamente), tipo: ‘essa aí é uma burra mesmo!’. Nossa, aquilo me dava uma raiva! Caramba, ele não fazia isso com ninguém, só comigo! E fazia pra classe inteira ver mesmo! Ele olhava bem na minha cara e ainda falava: ‘Que vergonha!’. Me humilhava mesmo!” (S<sub>4</sub>-E<sub>1</sub>).*

Outro uso autoritário da avaliação é a sua transformação em mecanismo disciplinador de condutas sociais. Uma prática freqüente no meio escolar é a utilização do poder e do veredicto da avaliação para ameaçar os alunos. Conforme Luckesi:

*“De instrumento diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. Que inversão!” (LUCKESI, 1984: 12).*

Dessa forma, a avaliação transforma-se num instrumento de poder nas mãos do professor. Alguns sujeitos caracterizaram a prática de avaliação vivenciada como uma forma de punir os alunos, geralmente diante de situações de bagunça e desordem. Esses sujeitos comentam o quanto a classe prejudicava-se diante de “provas surpresas” e concluem que o objetivo do professor, com esse tipo de prova, era “ferrar” a classe.

Como se tudo isso não bastasse, a avaliação escolar assume ainda uma outra função nas mãos do professor. Este tem total arbítrio para premiar ou castigar seus alunos dentro do ritual pedagógico. Através das provas, o professor pode conceder um ponto a mais ou retirar um ponto da nota do aluno. A competência neste caso é desconsiderada e o professor pode aprovar incompetentes e reprovar competentes.

S<sub>4</sub> revela um caso que exemplifica bem essa situação:

*“Eu acho até que ele (professor) manipulava a minha nota. Do jeito que ele não gostava de mim, eu não duvido nada! Acho que ele tirava uns pontinhos de propósito de mim. Teve uma vez que ele devolveu as provas e tinha um exercício que ele deu tudo errado pra mim e pra um amigo meu, ele deu meio certo, e eu tinha feito a mesma coisa que o meu amigo. Ai, eu fui reclamar e o B. falou: ‘É essa nota que tá aí que vai ficar. Eu não vou mudar nada’. E eu falei: ‘Mas tá igual à dele, e pra ele você deu meio certo’. Daí, ele virou pra mim e perguntou: ‘Isso quer dizer que você colou dele?’” (S<sub>4</sub>-P<sub>1</sub> 7).*

A avaliação, sendo um instrumento de poder nas mãos do professor, torna-se, conseqüentemente, para os alunos, um instrumento de ameaça para manutenção da ordem através do medo. Dessa forma, os dias de avaliação causam terror na vida dos alunos.

O subnúcleo A<sub>1</sub>- *Medo e Ansiedade* agrupa os relatos que revelam o medo e a ansiedade gerados pelo dia da avaliação. Observa-se que a prática de avaliação, dentro

de uma perspectiva tradicional, torna-se uma prática que provoca sentimentos negativos nos alunos a ponto de prejudicar sua qualidade de vida. S<sub>4</sub> exemplifica bem isso:

*“Quando tinha prova era um terror! Eu tinha até dor de barriga! Nossa, eu ficava muito nervosa, ficava com muito medo!” (S<sub>4</sub>-A<sub>1.1</sub>).*

*“No final do ano, eu nem dormia à noite quando a semana de prova tava se aproximando! Era um pesadelo mesmo! Um pesadelo que eu não conseguia acordar!” (S<sub>4</sub>-A<sub>1.2</sub>).*

De acordo com Luckesi (1984), em função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade conservadora, a avaliação escolar exacerba a autoridade e oprime o educando, impedindo o seu crescimento e transformação. Segundo o autor, para romper com este estado de coisas, é necessário romper com o modelo de sociedade e com a pedagogia que o traduz. Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, ela terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. Maciel destaca que:

*“A avaliação em nossas escolas- públicas ou privadas, confessionais ou laicas, boas ou más-, não importando suas motivações e objetivos, é eminentemente somativa, preocupada com resultados finais, que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho, sem que os educadores considerem as várias implicações, inclusive sociais, de um processo decisório muitas vezes fatal do ponto de vista educacional” (VIANNA apud MACIEL, 2003: 17).*

A avaliação só será transformadora e democrática na medida em que as aspirações socializantes da humanidade se traduzam num modelo socializante e democrático de ensino. Para que surjam novas formas de praticar a avaliação, dentro de uma sociedade conservadora e no contexto de uma pedagogia autoritária, é necessário que o educador esteja preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica.

Assim, mesmo dentro de uma sociedade não democrática, é possível rever e alterar os rumos das práticas de avaliação. Para isso, o professor deve estar

comprometido com uma escola inclusiva, que esteja preocupada com o progresso e o desenvolvimento integral dos alunos. A avaliação diagnóstica representa uma saída, diante desta situação, visto que com essa função, o ato de avaliar consiste em uma decisão sempre a favor do aluno, representando um momento de reflexão e os seus resultados serão utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

#### **4.4 O processo de ensino em função do vestibular**

De acordo com os sujeitos participantes, o fato das escolas, nas quais vivenciaram a prática de avaliação aversiva, desenvolverem as práticas pedagógicas explicitamente com base no vestibular, também contribuiu com a potencialização da aversão. Isto porque os alunos sentem-se “sufocados” e “pressionados”, visto que eles têm de aprender uma série de conteúdos num espaço de tempo pré-determinado.

Grande parte dos sujeitos comentou sobre o ritmo puxado da semana de provas. Eles contam que a sobrecarga de conteúdos exigidos pela escola, em apenas uma semana de provas, prejudica o desempenho do aluno. Esses sujeitos dizem, ainda, que se o professor desse uma prova assim que acabasse determinado conteúdo, eles teriam a oportunidade de se prepararem melhor para a prova. Devido a esse sistema de avaliação, todo o medo e o nervosismo dos alunos, em relação à avaliação, acabam aumentando e gerando mais aversão, por parte dos alunos.

S<sub>4</sub> comenta sobre esse fato:

*“As provas eram muito difíceis e era muito conteúdo de uma vez só! É o que eu falei, se os professores dessem uma prova assim que acabasse determinado assunto, a gente tinha mais chance de ir bem porque a gente conseguiria se preparar melhor! A gente poderia se dedicar àquela matéria” (S<sub>4</sub>-D<sub>4</sub>).*

*“O sistema do E (escola onde vivenciou a experiência aversiva com avaliação) é muito puxado! Todo mundo acha isso. É muito conteúdo que os professores precisam dar. É que é tudo voltado pro vestibular, né? Mas por mais que você estude pra não acumular matéria, chega uma hora que acaba acumulando! É muito módulo de uma vez só” (S<sub>4</sub>-D<sub>1</sub>).*

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os relatos dos sujeitos participantes desta pesquisa, é possível afirmar que o modelo de avaliação empregado atualmente, em grande parte de nossas escolas, contempla uma série de recursos, como o *controle de corpos*, o *feed back punitivo*, a *avaliação como punição*, a *prova como armadilha*, entre outros, que acabam produzindo efeitos afetivamente negativos na vida dos alunos.

Conforme o *núcleo de significação do discurso A- Marcas Aversivas* e seus subnúcleos, é possível inferir que a prática de avaliação tem deixado marcas aversivas que acompanham o aluno durante toda a sua vida, causando, muitas vezes, dramas pessoais que afetam sua auto-estima.

O núcleo A é o maior de todos os núcleos organizados e pode-se dizer que compreende os relatos mais significativos da presente pesquisa, pois demonstram claramente os efeitos danosos das práticas de avaliação, na vida escolar dos alunos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a avaliação consiste, hoje, no ponto nevrálgico do nosso sistema de ensino pois ela é a principal responsável pelo fracasso escolar, além de ocasionar sérios efeitos aversivos que acabam afetando profundamente a qualidade da vida escolar dos alunos. Sendo assim, de todas as decisões pedagógicas assumidas pelo docente, no planejamento de um curso, que produzem marcas afetivas e interferem na futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento, a avaliação merece uma atenção especial, como foi evidenciado nesta pesquisa.

O modelo tradicional de avaliação concebe como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico. O julgamento de valor passa, assim, a ter a função estática de classificar o aluno num padrão determinado. Ele poderá ser, definitivamente, classificado como inferior, médio ou superior, com todas as implicações envolvidas. Segundo essa lógica, o aluno é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Como abordado anteriormente, nesta perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes, onde o ensino cabe ao professor e a aprendizagem cabe ao aluno. Os efeitos aversivos da avaliação tradicional são evidentes, dificultando sobremaneira o processo de vinculação afetivamente positiva entre sujeito e objeto.

A avaliação, sendo uma dimensão da mediação pedagógica do professor, envolve, sensivelmente, a dimensão afetiva, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva. Dessa forma, a avaliação deve ser planejada e desenvolvida como um instrumento sempre a favor do aluno e do processo do conhecimento. Além disso, ela

pode possibilitar um crescente envolvimento afetivo do sujeito com os objetos de conhecimento, num contexto de ensino afetivamente positivo.

A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino (incluindo a avaliação) assumidas pelo docente, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. Sendo assim, a mediação da avaliação é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Uma boa mediação afeta, também, a auto-estima dos alunos, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Segundo Leite e Tassoni (2002), *“pode-se afirmar, sem exageros, que a qualidade da mediação, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre o aluno e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola. Tal história, em muitos casos, é essencialmente afetiva”* (p. 17).

Sendo assim, é importante ressaltar a necessidade do resgate da avaliação como função diagnóstica. Através dessa função, a avaliação é planejada e desenvolvida como uma situação de reflexão, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares. Somente com a função diagnóstica, a avaliação pode auxiliar o progresso e o crescimento do aluno, através do aprimoramento das condições de ensino.

Na avaliação diagnóstica, o ato de avaliar atua como um momento para repensar a prática pedagógica e retornar a ela, e não como um meio de julgar o aluno, mantendo-se a prática inalterada. Como diagnóstica, ela será um momento de reflexão e os seus resultados serão utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Assume-se que, diante das atuais práticas de avaliação escolar, a avaliação diagnóstica pode representar a saída possível, no sentido de reverter a finalidade do ato de avaliar. Somente através dela, o ato de avaliar pode implicar em uma decisão a favor do processo ensino-aprendizagem.

Com base nos relatos da presente pesquisa, torna-se evidente a necessidade de rever e alterar as práticas de avaliação adotadas tradicionalmente. Formas de avaliação diagnóstica devem ser implementadas, compatíveis com uma pedagogia inclusiva, direcionada para o processo de transformação social e para o crescimento e desenvolvimento integral dos alunos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico.** In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* São Paulo: Cortez, 2001.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.
- MACIEL, Domicio Magalhães. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem de matemática no ensino médio: uma abordagem formativa sócio-cognitiva.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas- SP, 2003.
- FALCIN, Daniela Cavani. **Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto.** Monografia, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas- SP, 2003.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor.** In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs.). *Psicologia e Formação docente: desafios e conversas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo.** Tecnologia Educacional, no. 61, 1984.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.

TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. **Um professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva**. Monografia, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas- SP, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

## ANEXO 1- Carta convite apresentada aos sujeitos.

Prezado (a) colega,

Sou universitária e curso, atualmente, o 7º. semestre de Pedagogia na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Estou realizando uma pesquisa sobre AFETIVIDADE e as condições de ensino. Pretendo estudar, mais especificamente, a relação existente entre as decisões pedagógicas que o professor toma para as práticas de avaliação e os efeitos dessas decisões na vida dos alunos.

O presente questionário corresponde à primeira etapa de levantamento de possíveis sujeitos da pesquisa.

Solicito sua ajuda no sentido de responder a questão abaixo:

DENTRE TODAS AS DISCIPLINAS QUE VOCÊ CURSOU, DESDE A 1ª SÉRIE (ALFABETIZAÇÃO) ATÉ HOJE, HOUVE ALGUM (A) PROFESSOR (A) QUE MARCOU, NEGATIVAMENTE, A SUA VIDA DE ESTUDANTE?

SIM

NÃO

SE SIM, QUAL FOI A DISCIPLINA? \_\_\_\_\_

Em caso afirmativo: você gostaria de participar, como sujeito, desta pesquisa? Concretamente, isto implicaria em algumas entrevistas, comigo, sobre sua vida escolar.

Neste caso, deixe seu nome, e-mail ou telefone para contato.

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

Caso você queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo através do e-mail: [samanthakager@yahoo.com.br](mailto:samanthakager@yahoo.com.br)

Obrigada, Samantha.

## ANEXO 2- Protocolo Final do Sujeito 5

**Idade:** 18 anos

**Série Atual:** 3<sup>o</sup>. ano do Ensino

Médio

**Experiência Negativa:** 5<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental

**Disciplina:** Inglês

⇒ As falas entre parênteses correspondem a comentários da pesquisadora com o intuito de esclarecer informações ausentes nas falas literais do sujeito.

### 1. Memorização sem sentido

*“Outro grande problema das provas da D. é que exigia muita decoreba. Pra prova, a professora mandava a gente ler o livro. Ela falava: ‘É só estudar o livro que vocês irão bem, porque na prova irei colocar os mesmos tipos de exercícios que tem no livro’. Só que fora isso, ela mandava a gente decorar uma tabela imensa de verbos irregulares! Cara, não tinha como decorar aquela tabela inteira! Ela era imensa! E a gente ainda tinha que decorar toda a gramática também. Com tanta coisa pra decorar, o que acontecia é que eu decorava só que não tinha a mínima idêia do que eu tava decorando. Tipo, eu não sabia como usar aqueles verbos em uma frase, sabe? E a gramática também, eu não sabia o porquê de usar aqueles auxiliares que nem o ‘Do’ e o ‘Did’. Ai ficava confuso! Fazer um aluno de 5<sup>a</sup>. série decorar tudo isso é foda!”.*

*“Eu repeti a 5<sup>a</sup>. série só por causa de Inglês, eu ia bem em todas as outras matérias mas em Inglês eu me ferrava nas provas. As aulas nem eram difíceis, os exercícios do livro eram super fáceis mas na hora da prova eu não conseguia fazer nada porque tinha muita coisa pra decorar e tinha muita coisa que eu não entendia.”*

### 2. Ritmo puxado da semana de provas

*“A gente tinha duas provas de cada matéria por bimestre, então eram duas semanas de prova por bimestre. Lá na escola que eu estudava (onde vivenciei a experiência negativa com avaliação) já tinha semana de prova desde a 5<sup>a</sup>. série. Era super puxado! Era horrível! A gente tinha sempre que estar estudando pra não acumular matéria, mas mesmo assim era puxado porque a gente tinha umas quatro provas diferentes por dia. Lá, a média era 6 e quem tirasse menos que isso era obrigado a fazer recuperação”.*

### 3. Controle de corpos

*“A sala de aula era normal, todas as carteirinhas enfileiradas, tudo bonitinho. E cada um tinha o seu lugar. Os professores faziam um mapa da classe e definiam os nossos lugares. Tinha um ou outro professor que deixava a gente sentar onde a gente quisesse, mas a maioria impunha os nossos lugares. Era um saco porque em toda aula a gente tinha que ficar trocando de lugar pra seguir o mapa feito por aquele professor. Então, se a primeira aula era de Matemática, a gente tinha que sentar de acordo com o mapa do professor de matemática. Dai, se a aula seguinte era Inglês, a gente tinha que trocar de lugar e sentar de acordo com o mapa da professora de Inglês. Isso tudo era só pra dispersar panelinhas, pra evitar bagunça”.*

*“A sala onde a gente fazia a prova era bem grande e na classe só tinha 16 alunos, então a gente tinha que ficar super espalhados pela classe, bem distante um do outro. E era a D. (professora) mesma que ficava na classe e dava a prova. Em dia de prova ela era super rígida, não deixava a gente dar uma inclinadinha se quer para o lado.”*

*“Na hora da prova a professora ficava com uma caderneta na mão. Se você desse uma olhadinha pro lado que ela achasse que fosse suspeita, ela anotava na caderneta e tirava ponto na hora de dar a nota da prova. E não adiantava reclamar! Ela falava que ela era a professora e que ela é que tinha razão. E se alguém olhasse descaradamente pro lado, ela tirava a prova na mesma hora e dava zero sem dó. Ela era muito rígida se tratando de avaliação!”*

#### **4. Prova como armadilha: incoerência com as práticas de sala de aula**

*“Na hora da prova eu sempre me ferrava porque nos exercícios do livro, a gente só precisava preencher lacunas no meio da frase. Só que nem precisava entender a frase porque a professora falava que era só colocar o verbo, que estava entre parênteses no final da frase, no passado, se o assunto da aula fosse passado. Mas na hora da prova tava tudo misturado: passado, presente e futuro, daí a gente tinha que entender a frase pra completar e eu não conseguia entender nada.”*

*“... as provas dela (professora) eram foda! Eu me ferrava legal! Não conseguia decorar tudo e também não entendia mais que metade dos exercícios, não era a mesma coisa que os exercícios de aula”.*

*“... na aula, a professora falava o que a gente tinha que fazer, só que na hora da prova a gente tinha que fazer tudo sozinho e ainda por cima juntava tudo o que a gente tinha aprendido, e aí tinha que saber mesmo!”*

#### **5. O aluno “com melhor desempenho” como parâmetro**

*“As pessoas que faziam Inglês fora da escola, nessas escolas de idiomas, iam super bem nas provas dela (da professora). Eles achavam a prova super fácil, entendiam tudo. Daí, acho que a D. (professora) pensava que eles iam bem por causa das aulas dela. Tipo, acho que ela pensava que as aulas dela eram boas e que não tinham nada de errado. Muita gente fazia Inglês fora da escola, mas o pessoal que não fazia, que nem eu, não conseguia fazer a prova direito porque a gente não entendia muita coisa. Só que eu acho que ela acabava se acomodando por saber que muita gente fazia Inglês fora, porque nas aulas ela passava super por cima dos exercícios. Tipo, se tinha um texto, ela não traduzia o texto com a gente porque pra maioria da classe aquele texto era super fácil! E ela ainda falava que quem tivesse dificuldade pra ler o texto, era só olhar a ilustração que a gente entenderia tudo.”*

#### **6. Preconceito do professor**

*“Quando eu fiz a 5ª. série pela segunda vez, a professora vivia dizendo que eu tava colando na hora da prova só porque eu ia bem. Ela não admitia que eu pudesse estar conseguindo recuperar. Daí, em dia de prova, ela pegava a minha carteira e colocava grudada na lousa, longe de todo mundo só pra garantir que eu não tava colando mesmo.”*

#### **7. Recuperação punitiva**

*“Era a D. (professora) mesma que elaborava as provas, tanto a prova normal quanto à prova de recuperação. Só que ela pegava bem mais pesado nas provas de recuperação e daí eu dançava! Acho que ela fazia pra sacanear quem tivesse ficado de recuperação.”*

*“Antes da prova de recuperação eu sempre ia no reforço à tarde. A R. (professora de reforço) me ajudava pra caramba, ela conseguia tirar um monte de dívida minha e daí eu me sentia mais seguro. Só que o problema é que a prova de recuperação era bem mais difícil que a prova normal e eu acabava me ferrando.”*

*“Eu ia muito mal nas provas e a recuperação era mais difícil ainda.”*

## **8. Feed back punitivo**

*“O que eu não gostava que ela (professora) fazia é que na hora de entregar as provas, ela chamava o nome da pessoa e fazia um comentário. Se a pessoa tivesse ido bem, ela falava parabéns. Mas se a pessoa tivesse ido mal, ela escorraçava na frente de toda classe! Isso era muito ruim!”*

## **9. Marcas aversivas**

*“Antes das provas de Inglês eu estudava que nem louco. Ia nas aulas de reforço, ficava estudando em casa e mesmo no dia da prova eu entrava na escola estudando! Eu sempre procurava alguém que ‘manjava’ Inglês pra me explicar a matéria minutos antes da prova. Era uma neurose mesmo. Eu ficava muito tenso, muito ansioso. A hora que a folha da prova chegava na minha mão, era aquela aflição pra ver o que tinha caído”.*

*“Depois disso (de perceber que não conseguia tirar notas boas, mesmo estudando) eu peguei raiva de Inglês! No ano seguinte, que eu fiz a 5ª. série de novo, eu passei mas só conseguia a média, nada mais que 6. E isso porque a minha mãe contratou uma professora particular de Inglês pra mim. Mas eu odiava essas aulas também! Eram insuportáveis, tanto que eu nem fiz aula particular o ano todo. No último bimestre eu me recusei a ter essas aulas de tanto que eu odiava Inglês. Esse ano foi horrível pra mim porque, além de tudo, eu me sentia um peixe fora d’água na escola. Todos os meus amigos tinham passado e eu ficava sempre sozinho. Eu vivia brigando com os moleques da minha classe porque eles ficavam me chamando de burro, de repetente. Nossa, foi horrível!”.*

*“Nunca mais eu consegui gostar de Inglês. E também não tive nenhum professor que fizesse eu me interessar pela matéria de novo. Eu sempre ia mal, ficava de recuperação e passava raspando. Perdi totalmente o interesse por essa matéria. Nem prestar mais atenção nas aulas eu conseguia. Eu não consigo pegar o Inglês, tenho aversão! Meu pai até quis pagar um curso fora pra mim, aí eu fui, fiz umas aulas, mas parece que não anima mais, sabe? Agora eu não faço mais a mínima questão de aprender”.*

*“Numa outra escola que eu estudei, a gente tinha que ler livros em Inglês. Eu não lia nada! Pedia sempre pros meus amigos me contarem a história e fazia a prova assim mesmo. Fazia o que dava... Pra recuperação, eu estudava por pura obrigação. Ia assim, sempre ‘nas coxas’. Inglês sempre foi aquela matéria que dá medo, sabe? Até Física era mais fácil pra mim! E isso tudo por causa das provas da D.”.*

*“Quando eu tava no 1º. colegial, eu queria fazer Administração de Empresas, daí eu fui em várias palestras que falavam de cursos e tal. Quando falaram que Inglês é fundamental pra quem quer fazer Administração, eu desencanei totalmente! Comecei a procurar cursos que não exigem muito o Inglês. Agora acho que vou prestar Engenharia Florestal”.*

## **10. Situações que potencializaram o efeito aversivo**

### **O professor como um fator potencializador**

*“Teve uma vez que a D. (professora) corrigiu uma coisa errada na minha prova. Ela deu errado mas tava certo. E a minha mãe entendia um pouco de Inglês e viu que ela tinha errado na correção. Daí, minha mãe foi perguntar pra uma outra professora se tava certo mesmo e essa outra professora disse que tava. Daí, minha mãe foi lá na escola e fez a D. mudar a correção e mudar a minha nota. Minha mãe também falou pra ela parar de pegar no meu pé. Depois disso, ela começou a ser mais legal comigo. Não sei se ela tinha feito de propósito ou se tinha errado sem querer. Só sei que depois que minha mãe falou com ela, ela começou a dar mais atenção pra mim.”*

*“A D. era uma professora séria, até meio fria. Ela não conversava com a gente mas também não dava abertura pra gente se aproximar dela, sabe? Mas não era chata! Ela não era igual aquelas professoras grossas, estúpidas, que ficam dando aqueles berros durante as aulas. Ela só era na dela”.*

## **ASPECTOS PARA DISCUSSÃO**

### **Aulas maçantes**

*“As aulas eram só teorias, eram bem chatinhas, bem cansativas. Mas geralmente aula de Inglês é assim, né? A gente tem que ficar decorando aquele monte de verbos e a gramática. A professora não dava nada de diferente, nada de novo, nenhuma dinâmica, nenhuma musiquinha, nada... era só aquele livro didático! A aula dela era assim: ela chegava na sala, sentava na mesa, mandava a gente abrir o livro em alguma página e fazer os exercícios e daí, no final do bimestre, ela tacava uma prova”.*

*“Os exercícios do livro até que eram legais porque eram bem ‘facinhos’, mas a aula em si era meio monótona. Ficava todo mundo quieto e ela mandava a gente seguir o livro, só. Sei lá, se ela (professora) fizesse alguma coisa diferente, as aulas poderiam ser muito legais. A aula era meio chatinha porque ela só sabia seguir aquele livro”.*

*“Ela (professora) usava um livro didático e seguia ele. Todas as aulas eram com base nesse livro. O livro era para durar um ano, mas ele era tão bobinho que no último bimestre a gente já tinha acabado tudo. Ai, a professora trazia umas baboseiras só pra passar o tempo, porque ela não tinha nada pra dar no último bimestre. Ela pegava exercícios de outros livros, só que bem parecidos com os exercícios que tinham no nosso. Na 4ª. série também tive aula com ela e aconteceu a mesma coisa. Além do livro ser ‘facinho’, ela corria com a matéria. Ela passava meio que por cima dos exercícios. Não sei porque ela tinha pressa porque no último bimestre ela tinha que ficar trazendo outras coisas”.*

*“... só que o problema é que as aulas dela (professora) não eram legais. Ela não dava nada de diferente e os exercícios do livro eram super babacas, então a aula acabava sendo chata, monótona, sabe? E toda classe reclamava disso, só que ela nunca se propôs a mudar o jeito de dar aula. Acho que se todo mundo critica um professor, ele tem que rever os métodos dele”.*

## ANEXO 3- Protocolo Final dos núcleos e subnúcleos de significação do discurso.

### A- MARCAS AVERSIVAS

Este núcleo foi organizado a partir dos relatos verbais relacionados aos efeitos aversivos da prática de avaliação vivenciada, que marcaram a vida escolar, presente e futura, dos sujeitos entrevistados.

#### Subnúcleo A<sub>1</sub>: Medo e Ansiedade

##### Sujeito 1

S<sub>1</sub>-A<sub>1.1</sub>- *“Na verdade, se você for pensar bem, a gente não podia contar com a escola pra muita coisa. Eu me sentia perdida, abandonada, ficava desesperada porque sabia que na próxima avaliação ia acontecer tudo de novo: eu ia ficar nervosa, a prova ia ser difícil, eu ia ir mal e depois ia ter que fazer a recuperação”.*

##### Sujeito 2

S<sub>2</sub>-A<sub>1.1</sub>- *“Dia de avaliação era um terror! A gente ficava morrendo de medo, naquela ansiedade. E a própria professora também botava medo. Eu lembro que ela chegava toda séria com aquela papelada na mão e falava: ‘cuidado que a prova tá difícil!’”.*

S<sub>2</sub>-A<sub>1.2</sub>- *“Dia de prova era um terror porque eu já sabia tudo que ia acontecer. Eu ficava com medo da prova, medo da professora e medo do meu pai. Era muita pressão!”.*

##### Sujeito 3

S<sub>3</sub>-A<sub>1.1</sub>- *“A prova de Física era sempre a mais difícil. E isso, todo bimestre... Ai eu já sabia, né? Quando a semana de prova se aproximava já ia dando aquele nervoso, aquele medo. Nossa, eu ficava muito ansioso! Era um sentimento horrível! É ruim até de lembrar”.*

S<sub>3</sub>-A<sub>1.2</sub>- *“No dia da prova de recuperação eu quase morria de medo, de ansiedade. Só que como a prova era mais ‘light’, eu acabava passando, mas sempre raspando... Gelava só de pensar que a semana de provas tava chegando”.*

##### Sujeito 4

S<sub>4</sub>-A<sub>1.1</sub>- *“Quando tinha prova era um terror! Eu tinha até dor de barriga! Nossa, eu ficava muito nervosa, ficava com muito medo!”.*

S<sub>4</sub>-A<sub>1.2</sub>- *“... como eu não aprendia direito e não conseguia recuperar, tudo ia acumulando e conseqüentemente, tudo ia ficando mais difícil. No final do ano, eu nem dormia à noite quando a semana de prova tava se aproximando! Era um pesadelo mesmo! Um pesadelo que eu não conseguia acordar!”.*

S<sub>4</sub>-A<sub>1.3</sub>- *“Agora, no 3º. colegial, a gente só faz simulado, não tem mais avaliações. Pra mim, é uma maravilha porque dia de prova era um pesadelo! Acho que pra todo mundo é, mas pra mim era pior porque eu tinha muita dificuldade. Eu sabia que eu não iria conseguir fazer nada. Eu passava mal mesmo antes das provas. A dor de barriga que eu falei não era zoeira não, era verdade! Eu tinha umas cólicas terríveis! Era puro medo, puro nervosismo”.*

## Sujeito 5

**S<sub>5</sub>-A<sub>1</sub>. 1-** *“Antes das provas de Inglês eu estudava que nem louco. Ia nas aulas de reforço, ficava estudando em casa e mesmo no dia da prova eu entrava na escola estudando! Eu sempre procurava alguém que ‘manjava’ Inglês pra me explicar a matéria minutos antes da prova. Era uma neurose mesmo. Eu ficava muito tenso, muito ansioso. A hora que a folha da prova chegava na minha mão, era aquela aflição pra ver o que tinha caído”.*

### **Subnúcleo A<sub>2</sub>: Sentimento de incapacidade**

#### Sujeito 2

**S<sub>2</sub>-A<sub>2</sub>. 1-** *“Como eu era criança, eu nem ligava muito pro conteúdo da prova em si. Eu me importava mais com a nota mesmo. Porque criança, você sabe né, dá a maior importância pras notas e fica querendo comparar com os colegas. Eu não lembro de ficarem zoando comigo porque eu ia mal, mas eu, particularmente, me sentia muito mal. Eu também queria tirar notas boas como os meus amigos e ficava me sentindo um burro, um incapaz. Era como se eu fosse um anormal ali dentro. O diferente, o incompetente. Sabe o que é em nenhuma prova você tirar uma nota azul? É muito frustrante”.*

**S<sub>2</sub>-A<sub>2</sub>. 2-** *“Esses dias, eu tive simulado no E (escola onde estuda atualmente) e tirei 0,2. Ai eu pensei: ‘Não tem jeito, eu sou burro mesmo’. E daí volta tudo na minha cabeça, sabe? Qualquer avaliação sempre me faz lembrar daquela época. Quando o professor ta entregando as provas, eu tenho até medo de pegar e me deparar com uma nota ruim. É um trauma mesmo! E nesses casos já volta o desânimo. Eu penso: ‘Ah, já que eu fui mal mesmo, porque que eu vou prestar atenção na aula’. E aí começo a olhar para um lado, olhar pro outro, mandar mensagens do celular”.*

**S<sub>2</sub>-A<sub>2</sub>. 3-** *“Pra você ver como eu me sinto incapaz, no vestibular, acho que nem vou prestar essas faculdades mais concorridas porque é perda de tempo e dinheiro. Eu sei que eu não consigo. Parece que nunca eu vou ser reconhecido, entende? Parece que eu sempre tenho que ser pior que os outros”.*

**S<sub>2</sub>-A<sub>2</sub>. 4-** *“Não posso nem ouvir falar em avaliação que eu já me arrepio, é como se ela fosse meu atestado de burrice”.*

#### Sujeito 3

**S<sub>3</sub>-A<sub>2</sub>. 1-** *“E mesmo na recuperação, que a prova era mais fácil, eu não ia bem, passava raspando. As minhas notas em Física sempre foram 5, nada mais que isso. Eu me sentia um burro! Um incompetente!”.*

### **Subnúcleo A<sub>3</sub>: Perda da motivação para estudar**

#### Sujeito 2

**S<sub>2</sub>-A<sub>3</sub>. 1-** *“A minha mãe que insistiu pra eu fazer um cursinho e tentar entrar numa faculdade. Ela faz o maior esforço para pagar esse cursinho pra mim, pra ver se eu me animo um pouco com os estudos. Mas não adianta. Sabe quando parece que ficou marcado, um trauma? Não consigo ter força para estudar, para abrir um livro e tentar entender o que ta escrito”.*

**S<sub>2</sub>-A<sub>3</sub>. 2-** *“Chegou uma hora, quando eu vi que não tinha mais jeito, que eu só me ferrava nas provas, que eu desisti! Acabei desanimando. Ai nem estudar, eu estudava mais, só para tirar um R (regular). E assim foi até o final do 3º. colegial. Perdi o gosto pelos estudos,*

*minca mais me interessei, nem me esforcei para ir bem na escola. Se eu tirasse um R já tava bom demais, era só pra passar de ano. Não tinha mais força de vontade para estudar. E eu tenho a plena consciência de que foi a forma de avaliar dessa professora que causou isso em mim. Era uma coisa sem sentido, sabe?”.*

### **Sujeito 3**

*S<sub>3</sub>-A<sub>3</sub>. 1- “No começo eu até tentava prestar bastante atenção na aula pra ver se eu conseguia ir bem na prova, mas depois desisti, vi que não tinha jeito mesmo. Ai foi como te falei, depois disso foi só piorando a situação, cada vez mais eu fui pegando raiva da matéria”.*

*S<sub>3</sub>-A<sub>3</sub>. 2- “O ruim é que daí (depois de passar ‘raspando’ na recuperação), no bimestre seguinte, a dívida ia acumulando, entende? Ia virando uma bola de neve... Daí, também, as aulas iam ficando cada vez mais difíceis e eu ia perdendo a motivação. Não sei nem como eu não repeti nesses dois anos. Era um sufoco! Todo bimestre era a mesma história”.*

*S<sub>3</sub>-A<sub>3</sub>. 3- “O meu relacionamento com a Física era mal e continua sendo até hoje. Quando você vê que não vai, que mesmo se esforçando não vai, você começa a desanimar, né? Nossa, eu estudava pra caramba e mesmo assim não conseguia ir bem na prova... chegou uma hora que eu comecei a ficar com raiva da matéria! Parece que não adianta estudar, você não vai conseguir e ponto! É uma sensação de incapacidade! E aí, quando você se desinteressa a matéria vai acumulando e vai ficando cada vez mais difícil também. Eu nunca mais consegui dominar mesmo a matéria, sabe? Por isso que eu falei que ficou uma coisa ‘mal resolvida’. Até hoje eu tenho muita dificuldade em Física”.*

### **Sujeito 4**

*S<sub>4</sub>-A<sub>3</sub>. 1- “Todo bimestre eu ficava de recuperação e quase nunca eu conseguia recuperar. As provas eram muito complicadas, eu tinha muita dificuldade e o professor ainda esculachava com a minha cara! Chegou uma hora que eu falei pra mim mesma: ‘Não entendo nada, mas também não faço mais questão de entender!’. A partir de então, perdi totalmente meu interesse pela química, desisti mesmo”.*

### **Sujeito 5**

*S<sub>5</sub>-A<sub>3</sub>. 1- “Numa outra escola que eu estudei, a gente tinha que ler livros em Inglês. Eu não lia nada! Pedia sempre pros meus amigos me contarem a história e fazia a prova assim mesmo. Fazia o que dava... Pra recuperação, eu estudava por pura obrigação. Ia assim, sempre ‘nas coxas’. Inglês sempre foi aquela matéria que dá medo, sabe? Até Física era mais fácil pra mim! E isso tudo por causa das provas da D.”.*

*S<sub>5</sub>-A<sub>3</sub>. 2- “No ano seguinte (ao que viveu a experiência negativa com a prática de avaliação), que eu fiz a 5<sup>a</sup>. série de novo, eu passei mas só conseguia a média, nada mais que 6. E isso porque a minha mãe contratou uma professora particular de Inglês pra mim. Mas eu odiava essas aulas também! Eram insuportáveis, tanto que eu nem fiz aula particular o ano todo. No último bimestre eu me recusei a ter essas aulas de tanto que eu odiava Inglês”.*

## **Subnúcleo A<sub>4</sub>: Frustração e exclusão**

### **Sujeito 2**

*S<sub>2</sub>-A<sub>4</sub>. 1- “Quando eu fiz a 3<sup>a</sup>. série pela segunda vez, eu me sentia muito mal dentro da sala de aula. Primeiro porque eu era repetente. Depois porque eu era ‘mó’ grandão perto do resto dos alunos. Eu me sentia excluído em todos os sentidos. Eu me sentia o burro da sala”.*

## Sujeito 5

S<sub>5</sub>-A<sub>4</sub>, 1- *“Esse ano (quando fez a 5<sup>a</sup>. série pela segunda vez) foi horrível pra mim porque, além de tudo, eu me sentia um peixe fora d’água na escola. Todos os meus amigos tinham passado e eu ficava sempre sozinho. Eu vivia brigando com os moleques da minha classe porque eles ficavam me chamando de burro, de repente. Nossa, foi horrível!”.*

### **Subnúcleo A<sub>5</sub>: Deterioração da relação sujeito-objeto**

#### Sujeito 1

S<sub>1</sub>-A<sub>5</sub>, 1- *“Por causa das avaliações e das aulas desse professor eu passei a não gostar mais de geometria. Eu gostava até a 8<sup>a</sup>. série. Eu nunca tive problemas com a matemática, inclusive, eu ia bem nas matérias dos dois outros professores, só na dele que eu ia mal. Na matéria dele, todo mês eu tava de recuperação! Mas também, não tinha quem não ficasse. Eram pouquíssimas as pessoas que iam bem na matéria dele. A gente passava sempre raspando! Eu perdi totalmente o gosto pela geometria, é uma matéria que, até hoje, eu não consigo mais me interessar. Não me chama atenção, sabe? É aversão mesmo! Dá uns arrepios só de falar a palavra. Juro por Deus! Até hoje eu ainda tenho muita dificuldade em geometria, mas acho que é tudo consequência do que eu passei. E tudo fica pior ainda porque eu não consigo abrir o caderno pra estudar, dá aquela aflição de olhar o caderno porque eu não entendo nada. É aversão mesmo! Hoje, o professor que eu tenho de geometria é bonzinho e aí eu até tiro minhas dívidas com ele, mas mesmo assim eu continuo com muita dificuldade e não consigo de jeito nenhum tentar entender essa matéria. É ódio mesmo, sabe? Eu odeio geometria!”.*

S<sub>1</sub>-A<sub>5</sub>, 2- *“Eu acho que fiquei meio traumatizada com toda essa experiência que eu vivi em relação à avaliação. A sorte é que hoje eu tenho um professor de geometria bem legal e ele explica bem também, daí a situação não fica tão péssima”.*

#### Sujeito 2

S<sub>2</sub>-A<sub>5</sub>, 1- *“Eu tive aula com essa professora só na terceira-série. Pra você ver, eu tive aula com essa professora só durante um ano da minha vida e há muito tempo atrás, mas, até hoje, eu lembro de tudo, dos mínimos detalhes. Foi uma experiência muito marcante para mim! Na segunda-série eu não me lembro direito, acho que a gente nem tinha prova. Mas na terceira-série, quando começou com esse negócio de prova, sério, aí eu me ferrei”.*

#### Sujeito 3

S<sub>3</sub>-A<sub>5</sub>, 1- *“No 3<sup>o</sup>. colegial eu fui melhor em Física porque não era mais o professor que fazia as provas. A nossa nota ia de acordo com o resultado dos simulados que a gente fazia. Daí, os exercícios eram parecidos com os da apostila porque eram exercícios que já tinham caído em vestibulares anteriores. Tipo, eu achava mais fácil do que as provas que ele dava, mas mesmo assim eu tinha dificuldade. Sei lá, parece que ficou uma coisa mal resolvida, sabe?”.*

S<sub>3</sub>-A<sub>5</sub>, 2- *“Eu não gosto de Física. Se alguém me perguntar qual é a matéria que eu menos gosto, com certeza vou responder: ‘Física!’. Só que pelo menos agora eu não tenho mais prova. É só simulado e aí não tem mais aquela pressão da nota, sabe? Eu ainda vou mal na matéria, mas não tenho mais que passar mal por causa de prova. Mas da física mesmo, desisti, não tenho mais a menor vontade de tentar entender, tanto que vou fazer questão de passar bem longe da área de exatas na faculdade. Tô pensando ainda o que eu vou prestar no vestibular”.*

#### Sujeito 4

*S<sub>4</sub>-A<sub>5</sub>, 1-* “Depois de tudo que eu passei, eu não posso nem mais ouvir falar em Química. Eu odeio Química! Mas odeio mesmo, com todas as minhas forças. Dá muita raiva quando você se sente vencida, sabe? Tipo, por mais que eu prestasse atenção nas aulas, por mais que eu viesse nos plantões, por mais que eu estudasse em casa, eu não conseguia ir bem na hora da prova! Dava vontade de chorar e dava raiva ao mesmo tempo! Só que por outro lado, não dava pra largar tudo, se não eu nunca iria conseguir terminar o colegial. Hoje, eu não vejo a hora de entrar numa faculdade pra nunca mais ver Química na minha frente. Acho que vai ser o dia mais feliz da minha vida”.

*S<sub>4</sub>-A<sub>5</sub>, 2-* “... e ficou marcado mesmo, tanto que quando você (pesquisadora) veio na classe falar com a gente, eu lembrei na hora disso tudo. Nossa, ficou muito marcado! E é bem aquilo que você comentou mesmo, eu peguei raiva da química, aversão”.

### **Sujeito 5**

*S<sub>5</sub>-A<sub>5</sub>, 1-* “Nunca mais eu consegui gostar de Inglês. E também não tive nenhum professor que fizesse eu me interessar pela matéria de novo. Eu sempre ia mal, ficava de recuperação e passava raspando. Perdi totalmente o interesse por essa matéria. Nem prestar mais atenção nas aulas, eu conseguia. Eu não consigo pegar o Inglês, tenho aversão! Meu pai até quis pagar um curso fora pra mim, aí eu fui, fiz umas aulas, mas parece que não anima mais, sabe? Agora eu não faço mais a mínima questão de aprender”.

*S<sub>5</sub>-A<sub>5</sub>, 2-* “Quando eu tava no 1º. colegial, eu queria fazer Administração de Empresas, daí eu fui em várias palestras que falavam de cursos e tal. Quando falaram que Inglês é fundamental pra quem quer fazer Administração, eu desencanei totalmente! Comecei a procurar cursos que não exigem muito o Inglês. Agora acho que vou prestar Engenharia Florestal”.

## **B- CONTROLE DE CORPOS**

Este núcleo de significação do discurso caracteriza-se pelos relatos referentes às posturas dos professores, diretores e auxiliares diante dos alunos, no momento em que estão fazendo a avaliação, que revelam a preocupação com o controle das condições físicas e os efeitos aversivos dessas medidas.

### **Sujeito 1**

*S<sub>1</sub>-B<sub>1</sub>-* “Ele (professor) odiava que conversasse durante as aulas dele, só que assim, ele não deixava dar um ‘piu’ mesmo. Tipo, não podia nem pedir uma borracha emprestada, sabe? Ele reconhecia a voz das pessoas, isso eu não me conformo, ele podia tá de costas mas ele sabia quem tava falando”.

*S<sub>1</sub>-B<sub>2</sub>-* “Quando tinha avaliação era um ritual! Neste dia o 1º., o 2º. e 3º. colegial faziam prova da mesma matéria, no mesmo horário. Era tudo junto! As três classes iam pro anfiteatro. Antes da porta do anfiteatro ser aberta, tínhamos que ficar em fila, intercalando um aluno do 1º., um do 2º. e um do 3º para evitar conversas. A porta abria às sete horas da manhã e aí cada aluno tinha que sentar num lugar pré-determinado, o diretor distribuía um mapa antes para todos os alunos. A gente tinha que entrar com a manga da blusa erguida e só com o lápis, a caneta e a borracha na mão. Depois que todo mundo tivesse sentado, o diretor passava distribuindo uma folha de questões e a outra para as respostas. Lá também era tudo intercalado para que dois alunos da mesma classe não ficassem perto. Nem com esforço a gente conseguia colar! Na sala ficava o diretor e uma monitora e durante a prova eles ficavam

*circulando entre as carteiras. Se caía qualquer coisa no chão, borracha, lápis, qualquer coisa, a gente tinha que chamar algum dos dois para eles pegarem. A gente não podia dar um 'piu', nem mascar chiclete! Eram exatamente 50 minutos de prova, nem um a mais! Se a gente tivesse na metade de uma questão e tivesse dado o tempo, o diretor vinha e arrancava a prova da nossa mão! Se a gente chegava um minuto atrasado também não podia mais entrar e ficava com zero na prova. Teve um dia que furou o pneu da nossa van e aí uns dez alunos chegaram atrasados. A gente pediu para o motorista ir lá com a gente e contar a história para o diretor, mas ele não quis nem saber... não deixou ninguém entrar! Eu lembro que chorei muito nesse dia porque eu tinha estudado pra caramba pra essa prova porque não queria fazer a recuperação dela! Quem terminasse a prova antes de dar os 50 minutos era obrigado a ir para o outro lado da escola ou tinha que ficar trancado dentro da sala de aula, não podia ficar por lá. Só no fim do dia é que a gente podia pegar o gabarito... Parecia uma ditadura".*

## Sujeito 2

**S<sub>2</sub>-B<sub>1</sub>**- *"Ela (professora) não deixava a gente fazer nenhum barulho. Não podia ter barulho na classe que ela ficava estressada e começava a gritar. Se você abrisse a boca pra pedir um lápis emprestado já era motivo pra ela se estressar".*

**S<sub>2</sub>-B<sub>2</sub>**- *"A gente tinha raiva dessa professora também porque ela era a única que mandava a gente sentar enfileirados. Todas as outras professoras deixavam os alunos sentarem em duplas, em trios, fazer trabalhos em grupo. Ela nunca deixava! Tinha sempre que um sentar na frente do outro".*

**S<sub>2</sub>-B<sub>3</sub>**- *"Na hora da prova, a classe tinha que ficar num silêncio total e ela (professora) ficava circulando, pra ninguém se mover mesmo. A gente tinha muito medo dela e aí nem olhávamos pro lado pra não correr o risco dela arrancar a prova da gente".*

## Sujeito 3

**S<sub>3</sub>-B<sub>1</sub>**- *"Na classe, tinha que intercalar um aluno do 1º. ano e um aluno do 2º., isso pra evitar que os alunos colassem. E mesmo assim ainda tinha prova A e prova B, é que mudava a ordem dos exercícios e daí você não sabia qual era qual. Tudo isso pra evitar a cola. Junto com a gente ficava algum professor, ou a secretária e até mesmo o diretor. Tinha que ficar naquele silêncio total, né?".*

## Sujeito 4

**S<sub>4</sub>-B<sub>1</sub>**- *"No dia da prova de Química era o B. (professor) mesmo que ficava na classe, acho que ele fazia questão. Ele conseguia irritar todo mundo porque ele ficava circulando pela sala e não deixava a gente nem se mover na cadeira. Quando alguém fazia qualquer movimento, ele já chegava perto, sabe? E quando alguém abria a boca então? Às vezes era até pra pedir borracha, aí ele virava todo grosso, todo rude e mandava a pessoa ficar quieta. Só que ele era muito sem educação".*

**S<sub>4</sub>-B<sub>2</sub>**- *"... e pra piorar ainda a situação, o professor fazia questão de ficar na classe com a gente na prova de Química. Aí, ele ficava circulando pela sala e ficava olhando pra mim com a maior cara de bosta. Tinha vezes que ele chegava do meu lado e começava a ver o que eu tava fazendo, nossa como eu odeio isso, aí ele balançava a cabeça, tipo: tá tudo errado! E dava uma risadinha ainda. Nossa, eu tinha uma vontade de chorar nessa hora. Se eu já não tava conseguindo fazer a prova, depois disso então... Meu, eu não conseguia fazer a prova desse jeito".*

**S<sub>4</sub>-B<sub>3</sub>**- “A minha situação já era péssima porque eu não sabia nada, o B. (professor) ajudava a piorar! Em dia de prova, ele ficava lá, rondando as carteiras pra botar mais medo ainda na gente. Como se todo aquele clima ruim de prova não bastasse!”.

### **Sujeito 5**

**S<sub>5</sub>-B<sub>1</sub>**- “A sala de aula era normal, todas as carteirinhas enfileiradas, tudo bonitinho. E cada um tinha o seu lugar. Os professores faziam um mapa da classe e definiam os nossos lugares. Tinha um ou outro professor que deixava a gente sentar onde a gente quisesse, mas a maioria impunha os nossos lugares. Era um saco porque em toda aula a gente tinha que ficar trocando de lugar pra seguir o mapa feito por aquele professor. Então, se a primeira aula era de Matemática, a gente tinha que sentar de acordo com o mapa do professor de matemática. Daí, se a aula seguinte era Inglês, a gente tinha que trocar de lugar e sentar de acordo com o mapa da professora de Inglês. Isso tudo era só pra dispersar panelinhas, pra evitar bagunça”.

**S<sub>5</sub>-B<sub>2</sub>**- “A sala onde a gente fazia a prova era bem grande e na classe só tinha 16 alunos, então a gente tinha que ficar super espalhados pela classe, bem distante um do outro. E era a D. (professora) mesma que ficava na classe e dava a prova. Em dia de prova ela era super rígida, não deixava a gente dar uma inclinadinha se quer para o lado.”

**S<sub>5</sub>-B<sub>3</sub>**- “Na hora da prova a professora ficava com uma caderneta na mão. Se você desse uma olhadinha pro lado que ela achasse que fosse suspeita, ela anotava na caderneta e tirava ponto na hora de dar a nota da prova. E não adiantava reclamar! Ela falava que ela era a professora e que ela é que tinha razão. E se alguém olhasse descaradamente pro lado, ela tirava a prova na mesma hora e dava zero sem dó. Ela era muito rígida se tratando de avaliação!”.

## **C- PROVA COMO ARMADILA: INCOERÊNCIA COM AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA**

Este núcleo inclui os relatos verbais que retratam o momento da avaliação como uma armadilha, criada pelos professores, na medida em que cobram, intencionalmente, na prova, exercícios mais complexos, que não se relacionam com as práticas desenvolvidas na sala de aula.

### **Sujeito 1**

**S<sub>1</sub>-C<sub>1</sub>**- “Normalmente as provas tinham cinco questões, a dele (professor) eram só três. E era justo aquelas três mais difíceis que ele dava em sala de aula e não terminava! Aquelas que ele falava: termina em casa. A gente tinha que ser esperto, quando o professor falava para terminar uma questão em casa, a gente tinha que vir no plantão e pedir para ele ajudar a fazê-la pois com certeza esta questão iria cair na prova”.

**S<sub>1</sub>-C<sub>2</sub>**- “Quando ia ter prova eu ficava muito preocupada, muito nervosa. Era aquela ansiedade horrível, sabe? Ai a gente recebia aquela folha e dava vontade de chorar. Sabe o que é você estudar um monte para uma prova e na hora não conseguir fazer nada? Você não tem noção, os exercícios eram os mais difíceis que você pode imaginar. Dava raiva! Em vez do professor ajudar o aluno, parecia que ele queria ferrar mesmo. E eu me sentia impotente diante daquela situação. Era revoltante mas eu não podia fazer nada”.

### Sujeito 3

S<sub>3</sub>-C<sub>1</sub>- *“As provas de Física eram as mais difíceis! Nossa, eram muito difíceis. Nem os alunos mais inteligentes conseguiram ir bem. Apesar deles tirarem notas acima da média, não eram notas tão boas quanto as que eles tiravam em outras matérias. Até mesmo a outra frente era mais fácil que a desse professor. Você podia estudar pra caramba, podia ir nos plantões, mas mesmo assim as provas eram difíceis. Mas isso era culpa do professor. Já aconteceu várias vezes de eu estudar pra caramba pra prova, achar que eu tava sabendo mas na hora H não conseguir fazer nada. Dava desespero”.*

S<sub>3</sub>-C<sub>2</sub>- *“Na semana seguinte, depois da semana de prova, todos os professores tinham que fazer a correção das provas com os alunos. Ai, esse professor também fazia. Ele mesmo se embananava na hora de fazer o exercício. Ai, ele virava pra classe e falava com a maior cara de pau: ‘É, esse exercício tava difícil mesmo’. Mas na prova seguinte ele fazia a mesma coisa, dava de novo esses exercícios difíceis”.*

S<sub>3</sub>-C<sub>3</sub>- *“Tinha uma coisa também que eu não concordava: tinha um programa de computador para professores e na hora de fazer as provas, os professores entravam na página da disciplina deles e copiavam algumas questões desse programa. Então não era bem eles que elaboravam as questões. Só que como um professor pode montar uma prova copiando questões que não foi ele que inventou? Ele que dá a aula pra gente, ele que sabe o que a gente aprendeu ou não, então era ele que devia bolar os exercícios”.*

S<sub>3</sub>-C<sub>4</sub>- *“Uma semana antes da prova, a gente falava: ‘Explica a matéria aí, o que vai cair, pra gente poder estudar. Dá o mesmo tipo de exercício que você vai dar na prova, pra gente ter uma noção de como ela vai ser’. Daí, ele (professor) passava uns exercícios na lousa, explicava e falava: ‘Ó, na prova vai cair uns exercícios parecidos com estes que eu fiz na aula. Nada muito diferente disso’. Ai, o que acontecia, a gente estudava pra prova com base naqueles exercícios. Só que chegava na hora da prova e caía umas coisas totalmente diferentes! Uns exercícios bem mais difíceis! Porque ele ainda falava depois: ‘É, esses aqui até davam pra fazer, mas esses realmente estão bem complicados’. Só que ele nunca admitia que tava errado. Aliás, a maioria dos professores são assim. Por mais que ele admitisse que os exercícios eram difíceis, ele falava que com a base que a gente tinha, dava pra fazer. Mas não dava! E a classe inteira pensava assim, até os alunos mais inteligentes se ferravam nas provas dele. Sei lá, porque que ele não dava mesmo os exercícios que ele explicava em aula? Ou, que fosse um pouco mais difícil. Mas não, eram os exercícios mais complexos que você pode imaginar! Ele só podia estar querendo ferrar com a classe, fala verdade? Não tem outra explicação”.*

S<sub>3</sub>-C<sub>5</sub>- *“É bem aquilo que eu já te disse, parece que o professor fazia questão de procurar os exercícios mais difíceis do mundo pra dar na prova. Agora, o porquê dele fazer isso, eu também não sei. Só sei que essa não é uma opinião só minha, toda classe achava isso. Ele dava mancada mesmo nas provas, dava muita raiva! Sem contar também as vezes que ele colocou exercícios de módulo que ele nem tinha dado, que ele tinha pulado... A prova dele não tinha nada a ver com as aulas dele”.*

S<sub>3</sub>-C<sub>6</sub>- *“Nas aulas eu achava que tava sabendo a matéria porque eu entendia o que o professor tava explicando e conseguia fazer os exercícios da apostila. Mesmo quando eu estudava em casa pra prova, eu achava que tava sabendo, que eu ia conseguir ir bem. Mas daí, chegava na hora da prova e eu não conseguia fazer nada. Não entendia nenhum exercício, não sabia nem por onde começar. Dava o maior desânimo! E aí, sempre tinha que fazer a recuperação também”.*

### Sujeito 4

S<sub>4</sub>-C<sub>1</sub>- *“As provas de química sempre foram as mais difíceis pra mim. Essa sempre foi a matéria que eu tive mais dificuldade. Os exercícios eram muito complicados, um bicho de sete cabeças!”*.

S<sub>4</sub>-C<sub>2</sub>- *“A média era 5, se você fechasse a nota abaixo de 5, você tinha que fazer a recuperação. Imagina, né? Eu fazia recuperação todo bimestre. Também, com aquelas provas difíceis, não tinha como ir bem. Só que, pelo menos, a prova da recuperação era mais fácil. Mas mesmo assim eu não conseguia recuperar e acabei repetindo o ano”*.

S<sub>4</sub>-C<sub>3</sub>- *“Eu tinha muita, mas muita dificuldade mesmo em Química. Eu não entendia nada dos exercícios que caía na prova, era grego pra mim. Mesmo nas provas de recuperação, que eram mais fáceis, eu ia mal. Eu não conseguia recuperar de jeito nenhum”*.

### Sujeito 5

S<sub>5</sub>-C<sub>1</sub>- *“Na hora da prova eu sempre me ferrava porque nos exercícios do livro, a gente só precisava preencher lacunas no meio da frase. Só que nem precisava entender a frase porque a professora falava que era só colocar o verbo, que estava entre parênteses no final da frase, no passado, se o assunto da aula fosse passado. Mas na hora da prova tava tudo misturado: passado, presente e futuro, daí a gente tinha que entender a frase pra completar e eu não conseguia entender nada”*.

S<sub>5</sub>-C<sub>2</sub>- *“... as provas dela (professora) eram foda! Eu me ferrava legal! Não conseguia decorar tudo e também não entendia mais que metade dos exercícios, não era a mesma coisa que os exercícios de aula”*.

S<sub>5</sub>-C<sub>3</sub>- *“... na aula, a professora falava o que a gente tinha que fazer, só que na hora da prova a gente tinha que fazer tudo sozinho e ainda por cima juntava tudo o que a gente tinha aprendido, e aí tinha que saber mesmo”*.

## **D- RITMO PUXADO DA SEMANA DE PROVAS**

Neste núcleo é possível observar, através das falas dos sujeitos entrevistados, relatos que descrevem a sobrecarga de conteúdos exigidos pela escola em uma semana de provas, prejudicando assim, o desempenho do aluno.

### Sujeito 1

S<sub>1</sub>-D<sub>1</sub>- *“No começo do bimestre tinha aula normal. Depois de umas três semanas começavam as provas. Aí, era até o fim do bimestre só prova! A gente tinha pelo menos uma prova por semana, não existiam semanas sem prova. O calendário era enorme... você precisava ver! Por um lado era bom porque aí não acumulava tanta matéria mas por outro, a gente não tinha um descanso, o professor mal acabava um assunto e já tinha uma prova”*.

S<sub>1</sub>-D<sub>2</sub>- *“Em um bimestre eu tinha quatro provas de matemática mas, contanto mais quatro, que é a recuperação de cada uma dessas, eu tinha oito provas ao todo só desse professor. Você fazia uma prova dele, aí já saía o resultado e dali duas semanas já tinha a recuperação dessa prova. A recuperação era obrigatória para quem tivesse tirado menos que a média mas, quem quisesse aumentar a nota também podia fazer. Você tinha que avisar o diretor que você queria fazer novamente e informar o código da prova porque cada prova tinha um código em cima”*.

**S<sub>1</sub>-D<sub>3</sub>**- *“Pelo amor de Deus, na outra escola (onde vivenciei a experiência negativa com a prática de avaliação) a gente não tinha descanso, era prova seguida de prova. Não dava nem para respirar! E como eu sempre ficava de recuperação, eram mais provas ainda! Isso era muito ruim também. A gente não tinha nem tempo pra se preparar para uma recuperação, o que adiantava fazer então? Nossa, e eu ficava muito cansada, viu? Acho que aquilo tudo tava fazendo até mal pra mim”.*

### **Sujeito 3**

**S<sub>3</sub>-D<sub>1</sub>**- *“No E (escola onde estuda atualmente) tem aquela semana de provas, sabe? Então, é uma semana inteira que só tem prova, de todas as matérias. Cada bimestre tem duas provas, uma dissertativa que vale 6 pontos e uma teste que vale 4 pontos. Então de cada frente tem duas provas por bimestre. Cada frente porque Física, por exemplo, tem duas frentes. Matemática tem três, entendeu?”.*

**S<sub>3</sub>-D<sub>2</sub>**- *“Aquele semana de prova era horrível! A gente ficava naquela ansiedade, sabe? Naquele nervosismo... principalmente quando tinha prova de Física. Assim, no primeiro bimestre a gente nem ficava tão preocupado mas a partir do segundo já ia piorando, no terceiro e no quarto então, nem se fala... era uma angústia! Era prova a manhã inteira, você acabava a prova de uma matéria, tinha um intervalo e logo em seguida você fazia prova de outra matéria. Era assim a semana inteira”.*

**S<sub>3</sub>-D<sub>3</sub>**- *“Outra coisa que eu acho que prejudicava bastante também era o sistema de avaliação. Era aquela semana de provas, que eu já falei. Nossa, era muito puxado! A gente ficava esgotado no final daquela semana. Não dava pra estudar nada direito também porque tinha prova de todas as matérias. Não dava pra se dedicar mesmo, sabe? Eu também não podia ficar estudando só Física se não ia mal nas outras provas. Acho que se não fosse desse jeito, a gente teria mais chances de recuperar”.*

### **Sujeito 4**

**S<sub>4</sub>-D<sub>1</sub>**- *“O sistema do E (escola onde vivenciei a experiência aversiva com avaliação) é muito puxado! Todo mundo acha isso. É muito conteúdo que os professores precisam dar. É que é tudo voltado pro vestibular, né? Mas por mais que você estude pra não acumular matéria, chega uma hora que acaba acumulando! É muito módulo de uma vez só”.*

**S<sub>4</sub>-D<sub>2</sub>**- *“Eu acho o sistema de avaliação aqui do E (escola onde estuda atualmente) muito puxado! Tipo, normalmente a gente já tem aula de segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado, aí sobra só o domingo pra gente descansar porque o resto da semana a gente tem que estudar, se não acumula tudo e aí a gente se ferra nas provas. Normalmente já é super cansativo, a semana de provas então... Eu preferiria se o professor desse uma prova assim que acabasse uma matéria. Era a melhor coisa que a escola poderia fazer. Acho que essa semana de prova só prejudica os alunos. Esse bimestre, quase todo mundo se ferrou nas provas. Nossa, é prova a semana inteira, aí, num mesmo dia, tem três provas diferentes e as exatas normalmente são juntas, ainda por cima. Por mais que a gente estude antes e não deixe acumular matéria, a gente sempre quer dar uma estudada antes da prova, né? Aí a gente tem que estudar uns 6 módulos de cada frente! É de pirar! A sua vida é estudar, estudar, estudar, estudar... Daí, depois de um dia estressante de prova, você chega em casa e lembra que tem que estudar tudo de novo pro dia seguinte! Aí, o diretor vem com aqueles papinhos de que a gente tem que saber a hora certa de estudar e a hora certa de se distrair. Distrair, que horas? A gente não tem tempo pra se distrair! Só de domingo mesmo e olhe lá! E isso quando não tem prova no dia seguinte, né?”.*

**S<sub>4</sub>-D<sub>3</sub>**- "... e era muita matéria que tinha que estudar. Os módulos iam acumulando, acumulando e isso só piorava as coisas! Quem tinha dificuldade, se ferrava mesmo! Era impossível dominar todo aquele conteúdo pra uma prova. Sem contar que também tinha todas as outras matérias pra estudar, né?".

**S<sub>4</sub>-D<sub>4</sub>**- "As provas eram muito difíceis e era muito conteúdo de uma vez só! É o que eu falei, se os professores dessem uma prova assim que acabasse determinado assunto, a gente tinha mais chance de ir bem porque a gente conseguiria se preparar melhor! A gente poderia se dedicar àquela matéria".

### Sujeito 5

**S<sub>5</sub>-D<sub>1</sub>**- "A gente tinha duas provas de cada matéria por bimestre, então eram duas semanas de prova por bimestre. Lá na escola que eu estudava (onde vivenciei a experiência negativa com avaliação) já tinha semana de prova desde a 5<sup>a</sup>. série. Era super puxado! Era horrível! A gente tinha sempre que estar estudando pra não acumular matéria, mas mesmo assim era puxado porque a gente tinha umas quatro provas diferentes por dia. Lá, a média era 6 e quem tirasse menos que isso era obrigado a fazer recuperação".

## **E- FEED BACK PUNITIVO**

Este núcleo é composto pelos relatos que retratam as posturas e atitudes de alguns professores diante da classe, no momento da devolução das avaliações, reprimindo e humilhando os alunos que não foram bem.

### Sujeito 2

**S<sub>2</sub>-E<sub>1</sub>**- "Ela (professora) dava tudo errado pra mim! Eu pegava as minhas provas e só via um monte de 'x' vermelho, não tinha um certinho pra contar a história... Eu tenho certeza que na hora que ela pegava a prova e via que era minha ela pensava: Ih, essa é do S<sub>2</sub>, aquele burro, não vou nem dar muita atenção pra não perder meu tempo. Sabe quando parecia que ela nem tinha lido a minha prova? Ela não considerava nada, nem um 'A' que eu escrevia. E eu tenho certeza que pelo menos um R (regular) eu tinha condições de ter tirado".

### Sujeito 4

**S<sub>4</sub>-E<sub>1</sub>**- "Quando ele (professor) ia entregar alguma prova, a hora que ele chamava o meu nome, ele balançava a cabeça assim (negativamente), tipo: essa aí é uma burra mesmo! Nossa, aquilo me dava uma raiva! Caramba, ele não fazia isso com ninguém, só comigo! E fazia pra classe inteira ver mesmo! Ele olhava bem na minha cara e ainda falava: 'Que vergonha!'. Me humilhava mesmo!".

### Sujeito 5

**S<sub>5</sub>-E<sub>1</sub>**- "O que eu não gostava que ela (professora) fazia é que na hora de entregar as provas, ela chamava o nome da pessoa e fazia um comentário. Se a pessoa tivesse ido bem, ela falava parabéns. Mas se a pessoa tivesse ido mal, ela escorraçava na frente de toda classe! Isso era muito ruim!".

## **F- RECUPERAÇÃO PUNITIVA**

Neste núcleo de significação do discurso encontram-se relatos de sujeitos que vivenciaram uma recuperação que teve efeitos aversivos para os alunos. Estes, nessa recuperação, deparavam-se com uma prova bem mais difícil do que a anterior, repleta de exercícios mais complexos.

### Sujeito 1

*S<sub>1</sub>-F<sub>1</sub>- “Na prova de recuperação dele (professor) era a mesma coisa, só caía os exercícios mais difíceis, aqueles que a classe inteira ficou com dívida. E aí, todo mundo se ferrava! É até incoerente porque na recuperação os exercícios eram mais complicados do que na prova normal. Era o mesmo tipo de exercício, o mesmo caminho só que com uns números mais difíceis. Pra complicar mesmo, sabe? Tinha bem mais cálculo, uns números compridos, a gente tinha que ficar pensando muito”.*

### Sujeito 3

*S<sub>3</sub>-F<sub>1</sub>- “Como Física tinha duas frentes, a nota máxima que você poderia tirar em uma frente era 5, porque somando com a outra você fechava com 10. A média total era 5 e se você não conseguisse tirar a média com essas duas provas, você ficava de recuperação. A prova da recuperação tinha que fazer a tarde. Só que a prova da recuperação era bem mais fácil que as provas normais. Mas uma coisa era errada, mesmo que você tirasse 10 na recuperação, você ficava com 5 na nota final. O máximo de nota que você conseguia se você fosse pra recuperação era 5. Mas daí, o aluno estudava que nem condenado pra recuperação, aprendia a matéria, ia super bem mas não era reconhecido por isso. É muito injusto! Na frente desse professor, eu ficava de recuperação todo semestre. Não cheguei a repetir de ano, mas fiquei com 5 em todos os bimestres. Passava raspando mesmo. E só passava porque as provas da recuperação eram bem mais fáceis, o professor pegava mais leve”.*

### Sujeito 5

*S<sub>5</sub>-F<sub>1</sub>- “Era a D. (professora) mesma que elaborava as provas, tanto a prova normal quanto à prova de recuperação. Só que ela pegava bem mais pesado nas provas de recuperação e daí eu dançava! Acho que ela fazia pra sacanear quem tivesse ficado de recuperação”.*

*S<sub>5</sub>-F<sub>2</sub>- “Antes da prova de recuperação eu sempre ia no reforço à tarde. A R. (professora de reforço) me ajudava pra caramba, ela conseguia tirar um monte de dívida minha e daí eu me sentia mais seguro. Só que o problema é que a prova de recuperação era bem mais difícil que a prova normal e eu acabava me ferrando”.*

*S<sub>5</sub>-F<sub>3</sub>- “Eu ia muito mal nas provas e a recuperação era mais difícil ainda”.*

## **G- PRECONCEITO DO PROFESSOR**

O presente núcleo foi estruturado a partir de verbalizações que retratam atitudes de professores diante do insucesso de seus alunos, demonstrando preconceito frente à eles, no sentido de não acreditar em sua capacidade de superação das dificuldades.

### Sujeito 2

*S<sub>2</sub>-G<sub>1</sub>- “Eu nunca tirava dívidas com ela (professora) porque eu tinha medo de perguntar e achava que tudo o que eu fazia era errado. Mas isso porque ela sempre agiu assim,*

*como se tudo que viesse de mim fosse errado. Daí eu chegava em casa e pedia pro meu pai ou pra minha mãe me explicar”.*

**S<sub>2</sub>-G<sub>2</sub>**- *“Todo começinho de ano era aquela disputa pra sentar na frente, nas primeiras carteiras. Ai, ela (professora) deixou alguns alunos que ela gostava sentarem perto dela, bem na frente. Eu me lembro que ela mandou eu sentar bem no fundo, perto da porta da classe. Nossa, eu fiquei muito mal! Não sei, sempre achei que ela tinha alguma coisa comigo. Parecia que comigo, ela era diferente. E eu já ia mal, sentando lá no fundo então... E, sinceramente, eu não sei porque comigo ela era diferente. Nunca discuti, nunca bati boca com ela, até porque eu sempre preferi ter uma boa relação com os professores para poder ter liberdade para perguntar o que quiser”.*

#### **Sujeito 4**

**S<sub>4</sub>-G<sub>1</sub>**- *“Eu tinha uma amiga que conversava com ele (professor) direto, e ela me disse que ele falou pra ela que não suportava olhar na minha cara, que não gostava de mim de jeito nenhum! Falou que eu era uma burra e que nunca iria entender o que ele tava explicando, que era perda de tempo tentar ensinar alguma coisa pra mim, que explicar pra mim ou pro nada era a mesma coisa. Falou também que dava até desânimo olhar pra mim. Nossa, eu fiquei arrasada quando ela veio contar isso pra mim. Acho até que ele falou isso pra ela de propósito, porque ele sabia que ela iria me contar tudo, afinal, ela era minha amiga. Química pra mim era a pior matéria e o professor, ainda por cima, não ajudava”.*

**S<sub>4</sub>-G<sub>2</sub>**- *“Ele (professor) me tratava diferente! Disso, eu tenho certeza absoluta, ele devia me odiar! Eu sentava junto com essa menina que ele tinha afinidade, era do mesmo grupinho que ela, e ele conversava com todo mundo do grupinho, quando eu ia tentar puxar papo com ele, ele meio que dava as costas pra mim e ia saindo... Agora se você me perguntar o porquê dele agir assim comigo, não vou saber te responder. Eu não era bagunceira, não ficava conversando durante as aulas dele, sentava até na frente, como te falei, a única coisa é que eu tinha muita dificuldade, parecia que as coisas não entravam na minha cabeça de jeito nenhum. Às vezes, era isso! Às vezes, ele sentia raiva de mim porque eu tinha muita dificuldade para entender as coisas. Depois de mil patadas que eu levei dele, desisti de tentar deixar um clima legal entre eu e ele”.*

**S<sub>4</sub>-G<sub>3</sub>**- *“... o problema é que eu tenho muita dificuldade e ele (professor) não gosta de mim, aí não tem jeito, né? Pra todo mundo ele explica quantas vezes for necessário, menos pra mim. O pessoal acaba conseguindo entender os exercícios porque ele vai nas carteiras e explica individualmente, pra quem tem dúvida. Só que depois de um tempo eu nem chamava mais ele, uma porque eu sabia que ele não vinha mesmo e outra porque não fazia mais questão das explicações dele”.*

**S<sub>4</sub>-G<sub>4</sub>**- *“... eu não gostava dele (professor) de jeito nenhum. A minha relação com ele era péssima! Mas isso porque ele não gostava de mim, ele tinha birra comigo e ele fazia questão de deixar isso bem claro pra mim e pra classe inteira”.*

#### **Sujeito 5**

**S<sub>5</sub>-G<sub>1</sub>**- *“Quando eu fiz a 5ª. série pela segunda vez, a professora vivia dizendo que eu tava colando na hora da prova só porque eu ia bem. Ela não admitia que eu pudesse estar conseguindo recuperar. Daí, em dia de prova, ela pegava a minha carteira e colocava grudada na lousa, longe de todo mundo só pra garantir que eu não tava colando mesmo”.*

Neste núcleo estão presentes verbalizações que evidenciam a prática de avaliação com um fim em si mesma, através de situações em que os alunos não recebiam um retorno do professor, somente eram informados sobre a nota que tinham tirado.

### Sujeito 1

**S<sub>1</sub>-I<sub>1</sub>**- *“O ruim desse professor é que ele sempre entregava as provas um dia antes da prova de recuperação e aí sempre pegava a gente de surpresa. A gente não sabia se tinha que estudar ou não e aí acaba não se preparando para a recuperação. Você ia saber um dia antes se tinha ido mal ou não na prova. E aí, se você ia reclamar, ele falava que era obrigação do aluno saber se tinha ido mal ou bem na prova porque todas as provas tinham gabarito. Só que o problema não era esse, a gente queria saber onde a gente tinha errado, entende? O gabarito não tinha a conta inteira, era só o resultado. E se a gente visse a prova um tempo antes, a gente podia tirar nossas dívidas. Só que ele não tava nem aí”.*

**S<sub>1</sub>-I<sub>2</sub>**- *“As provas também nunca eram refeitas durante as aulas normais. Se você quisesse saber como fazia algum exercício, você tinha que ir nos plantões à tarde e pedir”.*

**S<sub>1</sub>-I<sub>3</sub>**- *“Até mesmo os exercícios das provas, eles só faziam com a gente se a gente pedisse. Se não, eles nem faziam a correção das provas. E eu tinha medo de perguntar qualquer coisa pro professor porque ele era um grosso e era bem capaz dele me chamar de burra na frente de todo mundo”.*

### Sujeito 2

**S<sub>2</sub>-I<sub>1</sub>**- *“Outra coisa ruim das provas dela (professora) é que ela nunca dava um retorno. Ela não corrigia as provas com a gente, nem deixava a gente fazer outra prova sobre o assunto se a maioria da classe tivesse ido mal. A prova era aquela lá e a sua nota ia depender dela, do seu caderno e do seu comportamento, só. E como sempre, meus pais eram chamados pra conversar sobre a minha nota”.*

### Sujeito 3

**S<sub>3</sub>-I<sub>1</sub>**- *“A nota da prova de recuperação, a gente tinha que ver na secretaria. Acho que um dia depois que os professores entregavam as notas da recuperação já saía o boletim. Não tinha nem como recorrer de nada. E essa prova não tinha um retorno, ninguém fazia a recuperação dela”.*

**S<sub>3</sub>-I<sub>2</sub>**- *“As provas de recuperação nunca eram refeitas e aí a gente nunca conseguia tirar as dívidas que ainda tinham ficado. Mesmo se o aluno ia mal, a prova não era refeita”.*

## **J- AVALIAÇÃO COMO PUNIÇÃO**

Este núcleo reúne relatos verbais que caracterizam a avaliação como uma forma de punir os alunos, geralmente diante de situações de bagunças e desordem.

### Sujeito 1

**S<sub>1</sub>-J<sub>1</sub>**- *“Acho que o pior de tudo é que ele (professor) usava a prova para ameaçar os alunos, sabe? Sempre que a classe tava fazendo muito ‘zona’ ele mandava a gente pegar uma folha e fazer um exercício para nota. E esse exercício era sempre dos mais difíceis! E o pior é*

*que quem não tava bagunçando se ferrava por causa dos outros. Não era justo! E quando alguém ia reclamar com ele, que ele não tava certo, ele ficava super bravo. Tinha um menino na minha classe que vivia peitando ele e ele se irritava muito com isso e várias vezes ele deu exercício pra nota por causa desse menino, só que esse menino era inteligente, ele ia bem, mas o resto da classe se ferrava”.*

### **Sujeito 3**

*S<sub>3</sub>-J<sub>1</sub>- “Já aconteceu do professor chegar na classe e falar: ‘Peguem uma folha em branco e anotem o que eu vou colocar na lousa porque hoje eu vou dar uns exercícios pra nota’. E aí ele dava esses exercícios e depois dava uma nota. Essa nota era calculada com a nota da prova mesmo e daí ele dava a nota final. Só que todo mundo ia mal porque ele pegava a classe de surpresa. Física não é uma matéria fácil, a gente precisa estudar pra ir bem numa prova. Tinha muita gente que tinha dívida na matéria e que não tinha resolvido isso ainda nos plantões. Não sei porque ele fazia isso. Não era com a intenção de ajudar porque isso só prejudicava a sala toda. A gente começou a reparar e percebemos que ele sempre vinha com esses exercícios pra nota depois de alguma aula em que a gente tinha bagunçado muito. Já aconteceu também, dele dar exercícios de um módulo que ele tinha pulado e aí, ninguém sabia fazer. E se a gente reclamasse, ele falava que os plantões serviam pra isso, pra gente tirar dívida de todos os exercícios que tinha na apostila”.*

## **L- MEMORIZAÇÃO SEM SENTIDO**

No presente núcleo de significação do discurso, a avaliação é percebida como uma prática que exige dos alunos apenas memorização, e não compreensão dos conteúdos estudados.

### **Sujeito 2**

*S<sub>2</sub>-L<sub>1</sub>- “Meu boletim era assim, só tinha nota azul em Educação Artística e Educação Física, o resto era aquele vermelhão, só nota péssima, era tudo F. Era assim: E de excelente, B de bom, R de regular, F de fraco e I de insuficiente. Eu não tinha nem um R na matéria dela (professora). Durante os quatro bimestres eu não tive um R. Também, aquelas provas não avaliavam nada! Sabe aquelas perguntas que você só sabia se decorasse? Era uns detalhes que não tinha nada a ver. Parece que (a professora) faz de propósito, só pro aluno ir mal mesmo. Eu reprovei esse ano”.*

*S<sub>2</sub>-L<sub>2</sub>- “Uma professora boa ia perceber que eu sabia a matéria, mas ela perguntava umas coisas tão ridículas na hora da prova, que só quem tinha decorado o livro que tinha condições de responder”.*

### **Sujeito 5**

*S<sub>5</sub>-L<sub>1</sub>- “Outro grande problema das provas da D, é que exigia muita decoreba. Pra prova, a professora mandava a gente ler o livro. Ela falava: ‘É só estudar o livro que vocês irão bem, porque na prova irei colocar os mesmos tipos de exercícios que tem no livro’. Só que fora isso, ela mandava a gente decorar uma tabela imensa de verbos irregulares! Cara, não tinha como decorar aquela tabela inteira! Ela era imensa! E a gente ainda tinha que decorar toda a gramática também. Com tanta coisa pra decorar, o que acontecia é que eu decorava só que não tinha a mínima idéia do que eu tava decorando. Tipo, eu não sabia como usar aqueles verbos em uma frase, sabe? E a gramática também, eu não sabia o porquê de usar aqueles auxiliares que nem o ‘Do’ e o ‘Did’. Aí ficava confuso! Fazer um aluno de 5ª série decorar tudo isso é foda!”.*

**S<sub>5</sub>-L<sub>2</sub>**- *“Eu repeti a 5ª. série só por causa de Inglês, eu ia bem em todas as outras matérias mas em Inglês eu me ferrava nas provas. As aulas nem eram difíceis, os exercícios do livro eram super fáceis mas na hora da prova eu não conseguia fazer nada porque tinha muita coisa pra decorar e tinha muita coisa que eu não entendia”.*

### **M- AVALIAÇÃO COM UM FIM EM SI MESMA**

Os relatos deste núcleo revelam que a avaliação é tida como uma prática com um fim em si mesma e não numa perspectiva diagnóstica: seu objetivo é classificar os alunos de acordo com a nota de uma única prova.

#### **Sujeito 2**

**S<sub>2</sub>-M<sub>1</sub>**- *“A gente tinha uma avaliação de cada matéria por bimestre, então eram quatro avaliações de uma mesma matéria por ano. Ou seja, se a gente fosse mal, já era, não tinha chance de recuperar. Só no bimestre que vem”.*

**S<sub>2</sub>-M<sub>2</sub>**- *“Aqueles provas não avaliavam nada e parecia que nunca o seu esforço era reconhecido. Se você fosse mal já na primeira prova, pronto, você já era taxado para o resto do ano e não tinha jeito de reverter essa situação. Era uma sensação de impotência mesmo”.*

### **N- O ALUNO “COM MELHOR DESEMPENHO” COMO PARÂMETRO**

Os relatos deste núcleo de significação do discurso, descrevem professores que tomam como parâmetro, para elaboração das avaliações, os alunos com melhores desempenhos.

#### **Sujeito 5**

**S<sub>5</sub>-N<sub>1</sub>**- *“As pessoas que faziam Inglês fora da escola, nessas escolas de idiomas, iam super bem nas provas dela (da professora). Eles achavam a prova super fácil, entendiam tudo. Daí, acho que a D. (professora) pensava que eles iam bem por causa das aulas dela. Tipo, acho que ela pensava que as aulas dela eram boas e que não tinham nada de errado. Muita gente fazia Inglês fora da escola, mas o pessoal que não fazia, que nem eu, não conseguia fazer a prova direito porque a gente não entendia muita coisa. Só que eu acho que ela acabava se acomodando por saber que muita gente fazia Inglês fora, porque nas aulas ela passava super por cima dos exercícios. Tipo, se tinha um texto, ela não traduzia o texto com a gente porque pra maioria da classe aquele texto era super fácil! E ela ainda falava que quem tivesse dificuldade pra ler o texto, era só olhar a ilustração que a gente entenderia tudo”.*

### **O- CALENDÁRIO BUROCRATIZADO**

Este núcleo apresenta relatos descrevendo a situação de escolas que desenvolvem todo o processo de ensino em função de um calendário previamente definido, e as conseqüências desse fato.

#### **Sujeito 1**

**S<sub>1</sub>-O<sub>1</sub>**- *“Como a gente tinha o calendário de provas, o professor nem falava: olha, isso vai cair na prova. A gente tinha que olhar o calendário e ver todo o conteúdo que iria cair. A gente tinha tudo anotadinho”.*

**S<sub>1</sub>-O<sub>2</sub>**- *“Acho que nessa escola que eu estudava antes (onde vivenciei a experiência negativa com a prática de avaliação), eles (educadores) jogavam toda a responsabilidade em cima do aluno. Ninguém auxiliava em nada. Tinha aquele calendário lá, com os dias das provas e os conteúdos e aí a gente que tinha que estar sempre de olho, os professores não falavam nada. Não davam nem dicas do que ia cair na prova”.*

**S<sub>1</sub>-O<sub>3</sub>**- *“No começo de cada bimestre a gente recebia a nossa apostila, o calendário de provas e também o que o professor teria que cumprir nesse bimestre, todo conteúdo que ele tinha que dar”.*

## **P- SITUAÇÕES QUE POTENCIALIZARAM O EFEITO AVERSIVO**

Neste núcleo foram agrupados relatos que descrevem situações que contribuíram para potencializar o efeito aversivo da prática de avaliação vivenciada, por parte de professores e pais.

### **Subnúcleo P<sub>1</sub>- O professor como um fator potencializador**

#### **Sujeito 1**

**S<sub>1</sub>-P<sub>1.1</sub>**- *“O professor só dava as aulas na lousa. Tinha mania de fazer só metade dos exercícios porque sempre dava o horário da aula e ele deixava os exercícios pela metade”.*

**S<sub>1</sub>-P<sub>1.2</sub>**- *“Às vezes, o professor saía uns 15 minutos antes de terminar a aula e ia comer pão de queijo. O P. saía pra fora da sala pra ir atrás dele e mandar ele voltar pra sala. O P. falava: ‘Você vai entrar porque tem um monte de gente com dívidas, que não consegue fazer o exercício’. Ai quando o P. percebia que não ia adiantar nada porque o professor não tava nem aí, ele entrava na sala e terminava os exercícios”.*

**S<sub>1</sub>-P<sub>1.3</sub>**- *“Ele (professor) era muito grosso, ele respondia pro aluno! E se alguém tinha alguma dívida ele era grosso, entendeu? Ele dava umas ‘patadas’ assim, sabe? Ele chamava até a gente de burro! Eram poucos os alunos que tinham coragem de falar com ele na sala de aula”.*

**S<sub>1</sub>-P<sub>1.4</sub>**- *“Não dava para entender nada das aulas dele (professor)! E ele não se conformava que chegava no fim da aula e a gente comentava que não tinha entendido nada. Toda segunda-feira à tarde, que era o plantão dele, eu tava lá na escola. Batia cartão!”.*

**S<sub>1</sub>-P<sub>1.5</sub>**- *“Tinha vezes que o professor saía da sala e deixava o exercício na lousa pela metade, aí o P. ia lá e terminava o exercício pra gente. Isso era na hora do intervalo, e se o professor passasse em frente a sala e visse os exercícios feitos, ele entrava e apagava. Ele era muito chato! Muito chato”.*

#### **Sujeito 2**

**S<sub>2</sub>-P<sub>1.1</sub>**- *“Ela (professora) era uma pessoa assim... muito brava dentro da sala de aula. Todo mundo tinha medo dela, entende? Então, a gente ficava até meio que com receio de fazer perguntas por causa do jeito dela. Eram raros os momentos que ela dava uma risadinha mais*

*ou menos. Na maior parte do tempo ela era uma pessoa super séria. Inclusive, eu tava até lembrando que na metade do ano, entrou um menino na minha classe e ela chegou a dar um tapa na cara dele porque ele tava bagunçando demais!”.*

**S<sub>2</sub>-P<sub>1.2</sub>-** *“Como eu já disse, ela (professora) era brava e séria. Era aquela professora a moda antiga, entende? Com algumas meninas, aquelas mais inteligentes que ficavam puxando o saco, ela até era legal, boazinha. Ela gostava daqueles alunos que sabiam desenhar bem, tinham um caderno bonitinho, pintadinho, organizadinho”.*

**S<sub>2</sub>-P<sub>1.3</sub>-** *“O meu pai sempre teve comércio e por isso eu tinha que ajudar ele à tarde. Ai, muitas vezes não dava tempo de fazer a tarefa. Ela (professora) sempre mandava um bilhetinho e chamava meu pai na escola, só que ela aumentava um monte de coisa: ela falava que eu não prestava atenção, que eu conversava a aula inteira, que eu era bagunceiro, que eu ficava circulando pela escola... e nada disso era verdade! Mas meu pai sempre acreditava nela e acabava me castigando”.*

**S<sub>2</sub>-P<sub>1.4</sub>-** *“As provas, todas as provas, eram feitas a lápis, era proibido fazer de caneta. Cheguei até a pensar que ela (professora) apagava algumas coisas que eu tinha escrito e colocava outras no lugar (porque as provas estavam sempre inteiras erradas)”.*

#### **Sujeito 4**

**S<sub>4</sub>-P<sub>1.1</sub>-** *“... chegava na hora da aula, se eu chamasse ele (professor) pra falar que eu não tinha entendido o exercício, ele respondia todo grosso: ‘Como não entendeu? Eu já não te expliquei tudo isso no plantão?’. E não explicava de novo... Tipo, ele me oprimia totalmente. Chegou uma hora que eu não tive mais coragem de perguntar nada pra ele”.*

**S<sub>4</sub>-P<sub>1.2</sub>-** *“Depois do dia que ele (professor) ‘zoou’ com a minha cara na frente da classe, que ele foi sem educação comigo, fiquei com tanta raiva dele que nem nos plantões eu ia mais. Mas isso só me prejudicou, né? Porque na verdade, era importante pra mim, as aulas não eram suficientes para eu tirar todas as minhas dívidas”.*

**S<sub>4</sub>-P<sub>1.3</sub>-** *“Teve um dia que eu esqueci a apostila e falei pra ele (professor): ‘B., vou sentar aqui com a minha amiga, tá?’. Ele virou e falou: ‘Não! Fica aí no seu lugar! Ninguém mandou você esquecer a apostila’. E não deixou eu sentar com a minha amiga. Eu fiquei a aula inteira ‘boiando’, sem fazer nada, uma inítil”.*

**S<sub>4</sub>-P<sub>1.4</sub>-** *“Como eu já te disse, eu sentava na primeira carteira pra tentar entender o que o professor falava. E ele sempre falando, falando, falando, despejando a matéria... até que chegou um dia, eu chamei ele e falei: ‘B., eu não to entendendo o que você tá falando! Dá pra você repetir pra mim?’. E aí ele me respondeu: ‘Ah, mas como você não tá entendendo o que eu to falando? Você tem dificuldade em ouvir as pessoas? Você tem problema de audição? Deve ter, porque nas provas você nunca consegue fazer nada!’. E eu ainda respondi: ‘Não é que eu não escuto o que você fala, eu não entendo o que você fala!’. Mas nessa hora a classe toda já tava gargalhando da piadinha dele. Nossa, me deu muita raiva! Ele foi completamente irônico! Desde esse dia a situação piorou porque eu já ia mal, já tinha dificuldade e ainda por cima passei a ter raiva do professor! Eu já não achava ele legal, mas até então ele nunca tinha feito nada pra mim, depois desse dia... passei a não suportar mais olhar na cara dele! Só que o que mais me deixou indignada nessa historia é que, na verdade, é dever dele explicar pra qualquer aluno quantas vezes precisar. Caramba, a gente tá pagando a escola, a gente tá pagando ele pra isso, ele tinha que ter me explicado novamente. Ele tá lá pra isso, pra ensinar”.*

**S<sub>4</sub>-P<sub>1.5</sub>-** *“Era sempre assim: eu fazia a prova normal e ia mal, aí eu ia pra recuperação pra tentar recuperar mas nunca conseguia a média, mesmo somando a nota das duas frentes. Na frente do outro professor eu ia melhor mas na do B., eu me ferrava mesmo. Daí,*

*conseqüentemente, no bimestre seguinte eu continuava indo mal porque já não tinha aprendido nada antes... E o professor não tava nem aí pra isso! Ele não demonstrava interesse nenhum em me ajudar, tentar fazer alguma coisa por mim”.*

**S<sub>4</sub>-P<sub>1</sub>. 6-** *“Eu tinha dificuldade na maioria das matérias, mas a matéria que eu menos gostava já era química, de começo! Ainda por cima tive a infelicidade de ter um professor que não gostava de mim, que me humilhava e que não fazia a menor questão de me ajudar. Ele não tava nem aí pra minha dificuldade”.*

**S<sub>4</sub>-P<sub>1</sub>. 7-** *“Eu acho até que ele (professor) manipulava a minha nota. Do jeito que ele não gostava de mim, eu não divido nada! Acho que ele tirava uns pontinhos de propósito de mim. Teve uma vez que ele devolveu as provas e tinha um exercício que ele deu tudo errado pra mim e pra um amigo meu, ele deu meio certo, e eu tinha feito a mesma coisa que o meu amigo. Aí, eu fui reclamar e o B. falou: ‘É essa nota que tá aí que vai ficar. Eu não vou mudar nada’. E eu falei: ‘Mas tá igual à dele, e pra ele você deu meio certo’. Daí, ele virou pra mim e perguntou: ‘Isso quer dizer que você colou dele?’. Sabe, era esse tipo de coisa que ele fazia. Chegou uma hora que eu fui cansando... Quando eu vi que a situação já tava preta, eu nem corria mais atrás. Desisti, sabe? Sabia que nada iria mudar mesmo”.*

### **Sujeito 5**

**S<sub>5</sub>-P<sub>1</sub>. 1-** *“Teve uma vez que a D. (professora) corrigiu uma coisa errada na minha prova. Ela deu errado mas tava certo. E a minha mãe entendia um pouco de Inglês e viu que ela tinha errado na correção. Daí, minha mãe foi perguntar pra uma outra professora se tava certo mesmo e essa outra professora disse que tava. Daí, minha mãe foi lá na escola e fez a D. mudar a correção e mudar a minha nota. Minha mãe também falou pra ela parar de pegar no meu pé. Depois disso, ela começou a ser mais legal comigo. Não sei se ela tinha feito de propósito ou se tinha errado sem querer. Só sei que depois que minha mãe falou com ela, ela começou a dar mais atenção pra mim”.*

**S<sub>5</sub>-P<sub>1</sub>. 2-** *“A D. era uma professora séria, até meio fria. Ela não conversava com a gente mas também não dava abertura pra gente se aproximar dela, sabe? Mas não era chata! Ela não era igual aquelas professoras grossas, estúpidas, que ficam dando aqueles berros durante as aulas. Ela só era na dela”.*

## **Subnúcleo P<sub>2</sub>- A condição potencializadora do efeito aversivo em casa**

### **Sujeito 2**

**S<sub>2</sub>-P<sub>2</sub>. 1-** *“Quando eu comecei a tirar notas baixas nas provas, meu pai começou a estudar comigo. E o meu pai é português, ele tem um jeito de lidar com essas situações meio agressivo, vamos colocar assim. Se eu errava alguma coisa, ele batia em mim em casa, então, eu tinha que aprender ou aprender. Não tinha outra opção. Tinha dias que a gente passava horas estudando e eu achava que tava sabendo tudo, eu tinha certeza que eu sabia a matéria. Chegava na hora da prova e eu não conseguia fazer nada, sempre dava alguma coisa errada, aí dava aquele desespero! Eu sabia que além de outra nota baixa, ainda ia ganhar uns tapas do meu pai. Isso, com certeza, também agravou toda situação”.*

**S<sub>2</sub>-P<sub>2</sub>. 2-** *“O que ficou muito forte na minha memória também foram os tapas que eu tomei do meu pai naquele ano. Era muito duro porque eu não ia mal porque era vagabundo, eu ia mal porque eu não conseguia fazer as questões que estavam na prova. Meu pai até estudava comigo, mas na hora H, não ia”.*