

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação**

A AVALIAÇÃO SOB A ÓTICA DO ALUNO

Marilene Pinheiro Marinho

Brasília – DF, março/2009.

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação**

A AVALIAÇÃO SOB A ÓTICA DO ALUNO

Marilene Pinheiro Marinho

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de
Educação da Universidade de
Brasília/UnB como parte dos
requisitos para a obtenção do título
de Mestre.

Brasília – DF, março/2009.

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A AVALIAÇÃO SOB A ÓTICA DO ALUNO

Marilene Pinheiro Marinho

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Banca: Prof^a. Dr^a. Benigna M^a. de Freitas Villas Boas – UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Márcia Sigrist Malavasi – UNICAMP

Prof^a. Dr^a. Lívia Freitas Fonseca Borges - UnB

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz - UnB

Dedico este trabalho a todos aqueles que não perderam a capacidade de se indignar diante das injustiças sociais e lutam por uma sociedade mais justa onde “todos tenham vida em abundância”.

AGRADECIMENTOS

São muitos a quem gostaria de agradecer, os parentes e amigos distantes que torceram por mim. Os mais próximos que de alguma forma estiveram presentes nos momentos difíceis e alegres, com quem pude compartilhar ideias, esperanças e sonhos. De forma especial, quero agradecer:

A Deus pelo dom da vida e por me conceder a alegria de ser educadora.

Aos meus pais José Pinheiro e Eulina que sempre foram meus grandes mestres e, mesmo sem escolaridade formal, muito compreenderam a importância da educação, por isso não mediram esforços para que hoje eu pudesse chegar até aqui.

Às minhas irmãs Deuseni, Masinha, Das Neves e Maura por torcerem orgulhosamente pelas minhas realizações e me incentivarem a ir sempre mais.

Aos meus sobrinhos Maurício e Eduardo pelas alegrias e respeito aos meus estudos, mesmo quando não entendiam minha busca em aprender.

Às minhas primeiras professoras da Unidade Escolar Manoel Ribeiro de Ipiranga do Piauí por despertarem em mim a paixão pela docência.

Aos professores Cristiano Alberto Muniz, Livia Freitas Fonseca Borges e Maria Márcia Sigrist Malavasi pelas valiosas contribuições oferecidas ao meu projeto de pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos estudantes de Mestrado da Faculdade de Educação, com quem muito aprendi.

Aos funcionários da escola onde se realizou a pesquisa, pela confiança e pela colaboração, sobretudo às professoras que abriram suas salas de aula para que eu pudesse realizar este trabalho.

Ao GEPA, grupo de pesquisa do qual faço parte, pelos momentos de estudos, pelo apoio e pelas discussões apaixonadas sobre educação.

À Júnia pela colaboração, sobretudo, na construção do abstract, à Susley pelo incentivo e à Sandra Zita e Carmyra pela atenção acolhedora.

Aos companheiros do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia pela sua incansável luta em favor da alfabetização de adultos.

Ao padre Moacyr Gondim por fazer renascer em mim a esperança de um mundo melhor.

Às amigas Sandra, Karla, Neves, Ana Maria e Rosely por compreenderem a minha ausência e fortalecerem minhas energias para continuar a caminhada.

Agradeço especialmente,

À minha irmã Maura e o meu cunhado Chico pelo convívio e pela compreensão, com os quais sempre pude contar.

À professora Benigna Maria de Freitas Villas Boas, minha mestre e orientadora pela competente orientação e paciência a quem gostaria de manifestar meu respeito e admiração.

Aos alunos interlocutores desta pesquisa, pela contribuição que tornou possível a realização deste trabalho, pelo carinho e atenção e por terem renovado minhas esperanças na educação.

*Se o homem aceitasse sempre
o mundo como ele é, e se, por
outro lado, aceitasse sempre a
si mesmo em seu estado atual,
não sentiria a necessidade de
transformar o mundo nem de
transformar-se.*

(VAZQUEZ)

RESUMO

Este estudo se refere a uma pesquisa realizada em uma turma de alunos de 5.º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Com o objetivo de compreender o sentido que os alunos atribuíam à avaliação, durante o ano letivo de 2008, foi conduzido o estudo de caso com observação do cotidiano escolar, análise de documentos e realização de entrevistas, sendo os alunos os principais interlocutores. Com o apoio teórico de Bertagna, Freitas, Perrenoud, Villas Boas, entre outros, foi possível fazer uma reflexão sobre as práticas avaliativas e como estas servem de suporte para reproduzir na escola a mesma relação capitalista presente na sociedade. Aponta a avaliação formativa como um caminho para se alcançar a autonomia intelectual de alunos e sugere uma prática pedagógica baseada na participação e formação para a cidadania. Os resultados obtidos revelaram a existência de uma avaliação classificatória cuja função se resumia na aprovação ou reprovação. Por este motivo, a maior preocupação dos alunos desde o início consistia em passar de ano. O que os movia não era a aprendizagem e sim, a nota, pois era esta que definia se eles seriam aprovados ou não. Como a nota era atribuída pela prova, esta também era motivo de preocupação constante. Outro aspecto bastante valorizado na avaliação era o comportamento. Desta forma, a avaliação sob a ótica dos alunos da turma observada estava fortemente marcada por três elementos: nota, prova e comportamento. Constatou-se que os alunos se sentiam incomodados diante das práticas avaliativas pelo fato de serem usadas como forma de controle que nada tinha a ver com as situações de aprendizagem. Os alunos se sentiam pressionados também pelos pais para que apresentassem bons resultados. A questão de gênero era outro fator que interferia na dinâmica da sala de aula. Os alunos, interlocutores desta pesquisa, aos dez anos, já reconheciam a avaliação escolar como uma prática autoritária, de controle e submissão às regras escolares. Essa percepção talvez os acompanhe em toda a sua trajetória escolar. Dali poderão sair professores que já estão sendo formados e, possivelmente, reproduzam as mesmas práticas que vivenciaram. A incorporação dessas práticas começa muito cedo, daí a dificuldade de mudanças. Os professores foram avaliados assim, os pais dos alunos foram avaliados da mesma forma e cobram isso da escola. É todo um conjunto de crenças que precisa ser mudado.

Palavras-chave: Avaliação, Avaliação formativa, Autonomia, Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study is the result of a research carried out through out the year of 2008, with a class of students from the 5th year of the Brazilian school system (equivalent to the Junior groups of primary school in the British school system) from a state school in the Federal District of Brazil. It had as its objective to understand students perception on assessment. It was a case study and data was collected through class observation, analysis of documents and interviews with students, the most important interlocutors. Bertagna, Freitas, Perrenoud and Villas Boas among others gave the theoretical support for this study. It was possible to reflect upon the assessment system and to realize that it acts as a support to reproduce in schools the same capitalist relations existing in a society. The study also points out formative assessment as a way to enable students to reach intelectual autonomy and suggests a pedagogic practice based on participation and development of citizenship. The results showed the existence of an assessment system which had as its only function to pass or to fail students. Therefore, from the very beginning, the greatest worry of students was to pass. They were not worried about learning but only about marks as these marks would eventually decide if they were going to pass or not. As marks were decided by tests they were constantly worried about tests. Other aspect which was highly valued was behaviour. So, from the students point of view in the group which was observed three aspects were highly valued in their assessment: mark, test and behavior. Students expressed the uncomfortable feeling they had that assessment was used as an instrument of control and not as part of the learning process. Students felt also pressure for good results from parents on them. Gender was another issue that interfered with class dynamic. The students who were interlocutors of this study, at the age of ten, already had the perception of the assessment system of the school as authoritarian, as a way of controlling and submitting them to school rules. Learning was in the second place. We might have future teachers among these students and these future teachers will probably reproduce the same ideas of assessment they experienced as pupils. Considering the fact that the process of internalizing these practices begins very early in life it helps to explain why they are so difficult to change later in life. Teachers were assessed in the same way when they were pupils as well as their students, parents were and that is why parents expect the same from schools. It is a whole system of values and beliefs that has to be changed.

Key Words: Assessment, Formative assessment, Autonomy, Pedagogic practice.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 . Avaliação: primeiros olhares e o encontro com o objeto	12
1.2 . Relatos de uma pesquisa anterior: o início da busca	14
1.3 . Questões e objetivos da Pesquisa	18
2. O PERCURSO ESCOLHIDO	20
2.1. A escola	21
2.2. Os interlocutores	25
2.3. Os procedimentos / instrumentos	26
3. COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO	31
3.1. A avaliação e o cenário educativo escolar	32
3.2. A avaliação e a sala de aula	38
3.3. Os alunos e a avaliação	43
4. AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM CAMINHO POSSÍVEL	51
4.1. A avaliação formativa e o exercício da Autonomia	54
4.2. Avaliação formativa na escola: Limites e Possibilidades	59
5. OLHANDO PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS	63
5.1. A avaliação no contexto da escola pesquisada	63
5.2. Sala de aula: ritual pedagógico	67
5.3. Avaliação informal na sala de aula	78
5.4. Avaliação por meio de adesivos	84
6. A AVALIAÇÃO VISTA DE FRENTE PELOS ALUNOS	87
6.1. As marcas da avaliação	92
6.2. “Não adianta tirar nota alta se o comportamento não for bom”	96
6.3. Avaliar para quê? A percepção dos alunos	98
6.4. Nas vozes dos alunos, os discursos das professoras	105
6.5. Os alunos, os pais e a avaliação	108
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	124
ANEXO	133

1. INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é inerente ao ser humano. O tempo todo avaliamos e somos avaliados por aqueles que nos cercam. Avaliamos as nossas relações com os outros, a sociedade da qual fazemos parte, nossas ações e decisões. A avaliação faz parte do nosso modo de agir, ou seja, nossa ação no mundo depende da forma como avaliamos. Se, por meio da avaliação, atribuímos um valor positivo ao objeto avaliado, o aceitamos como “bom” e decidimos mantê-lo. Se, ao contrário, atribuímos um valor negativo, o consideramos “ruim” e o rejeitamos. É necessário avaliar para redimensionar nossa ação no mundo. A avaliação é essencial no cenário educativo, visto que é parte integrante do ensino e da aprendizagem, portanto, é preciso que seja usada da melhor forma possível.

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem vêm ocupando importante espaço entre os educadores. Raramente encontramos professores que não se preocupam com o tema. O reconhecimento da necessidade de modificação nas práticas avaliativas ao mesmo tempo em que coloca a avaliação no centro das discussões em congressos, debates, seminários, também a torna alvo de numerosas críticas pelos estudiosos do assunto.

As pesquisas sobre avaliação têm focado, com mais frequência, a ótica do professor. Isso por causa do sentido autoritário da avaliação, em que o ato de avaliar se constitui em um exercício de poder e é o professor quem está legitimado para assumir essa prática. Pouco se tem conhecimento do que os alunos pensam a respeito, como eles se veem dentro desse processo. Quando isso acontece, as vozes dos alunos se misturam às de educadores. É importante entender qual o significado da avaliação para os alunos para que se possa pensar sobre a necessidade de transformação nas práticas avaliativas.

Segundo Antunes (2003, p. 28), “ao refletir sobre o tipo de avaliação que pretendemos desenvolver temos que estar conscientes de que os alunos também estão atribuindo um sentido a essa avaliação”. É esse sentido que os alunos atribuem à avaliação que pretendi conhecer. É uma questão pouco abordada pelos pesquisadores da área. No entanto, uma análise dos efeitos que a avaliação pode causar nos alunos é crucial para se buscar um redimensionamento das práticas pedagógicas, colocando-as a serviço da aprendizagem. Para isso, é preciso que eles sejam ouvidos.

1.1. Avaliação: primeiros olhares e o encontro com o objeto

Sou professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) e durante alguns anos lecionei nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No meu primeiro ano como professora, em 1996, lecionava em duas turmas de alfabetização: de manhã, trabalhava com uma turma constituída por crianças que estavam iniciando o seu processo de escolarização e, à noite, com outra constituída por jovens e adultos. Estes últimos eram alunos que já haviam passado por algumas experiências de fracasso escolar e a reprovação era a mais marcante delas. Percebia uma preocupação excessiva dos alunos com a avaliação, pois é ela que determina a aprovação ou reprovação dentro da escola. Esse fato também me preocupava bastante porque, de todos os meus atos como professora, o mais difícil é o de “reprovar”. O aluno vai para a escola para “aprender” e, se isso não ocorre na medida do esperado, nem a escola nem o professor cumpriram o seu papel.

Diante disso, assumi o compromisso e o desafio de realizar uma avaliação ética¹, que não fosse injusta com os alunos e usá-la em seu favor, oferecendo-lhes oportunidades de crescimento e reorganizando a prática pedagógica de forma que possibilitasse a continuidade do processo de aprendizagem, pois não concordava que a avaliação fosse usada como um instrumento de exclusão. Tinha muitas dúvidas com relação ao modo de realizar a avaliação, pois, na minha trajetória escolar como aluna, muitas vezes me deparei com práticas avaliativas autoritárias em sala de aula. Concordo com Pimenta (2002) quando afirma que as práticas avaliativas do professor são condicionadas às suas experiências vividas quando era estudante, ao longo de sua vida escolar. Essas experiências, segundo ela, vão formando modelos para os professores que tendem a reproduzir ou negar os comportamentos de acordo com o valor atribuído: conforme seja positivo ou negativo.

Por quatro anos (de 2000 a 2004), trabalhei em uma equipe de Avaliação e Apoio Psicopedagógico em um Centro de Ensino Especial (instituição escolar que atende alunos com necessidades educacionais especiais) da SEE/DF. Essa equipe tinha como uma das principais atribuições realizar avaliação diagnóstica em alunos com significativas dificuldades de aprendizagem e com suspeitas de necessidades educacionais especiais,

¹ No contexto escolar, a ética está voltada para a promoção do diálogo com os educandos por meio dos princípios da solidariedade, confiança, justiça e respeito. Rios (1998, p. 94) refere-se à avaliação ética como aquela que busca “superar uma prática avaliativa baseada no controle e na dominação e ir ao encontro de um trabalho pedagógico em cujo espaço se crie a possibilidade de contribuir para a formação de uma cidadania democrática, fundada nos princípios da justiça e do bem comum”.

ou seja, que apresentavam alguma deficiência no seu desenvolvimento intelectual, e encaminhá-los para o atendimento educacional mais adequado.

Durante a minha experiência nessa equipe, ao receber alunos encaminhados pelos professores das Escolas Classes como possíveis “candidatos” ao Ensino Especial, não escondia minha indignação ao perceber que alguns desses alunos estavam apenas em dificuldades de aprendizagem, eram rotulados e, às vezes, considerados “deficientes mentais” em função de práticas avaliativas inadequadas, pois eram comparados com a média normal de sua turma e, caso se distanciassem dela, para baixo, buscava-se uma resposta no próprio aluno que justificasse o seu fracasso. Para esses alunos, era adotado o procedimento de encaminhar para uma equipe especializada em atender alunos com deficiência, na qual eu atuava como pedagoga. Estando o problema nele, não era necessária uma reorganização das práticas pedagógicas em função dos resultados obtidos, nem lhes eram oferecidas outras oportunidades de aprendizagem. Após realização da avaliação psicopedagógica por pedagogos e psicólogos, ao concluir que não se tratavam de alunos com necessidades especiais, eles retornavam para suas escolas de origem, pois não necessitavam de acompanhamento em outra instituição e sim de uma intervenção pedagógica na própria escola.

Esta experiência me fez considerar que, por meio da avaliação feita pelo professor, o aluno recebe informações de como está o seu processo de construção de conhecimento, na perspectiva do professor, o que interfere em suas ações, comportamento e aprendizagem – condicionados pelas expectativas de seus professores.

De acordo com Zabalza (2004a), quando se consideram os aspectos positivos do aluno, aquilo que ele faz de melhor, esse aluno melhora também nos aspectos em que tem mais dificuldades, porém, quando isso não acontece, se a criança vai mal em um nível de conhecimento, “é uma criança condenada na escola a ir mal em todos os níveis” (ZABALZA, 2004a, p. 105).

O fato de o aluno ser retirado do seu contexto escolar, como se lá não houvesse mais recursos para atendê-lo, e ser encaminhado para uma avaliação dentro de um Centro de Ensino Especial já trazia a informação para esse aluno de que fora avaliado insatisfatoriamente, ou seja, que não havia correspondido às expectativas de seu professor. Isso já influenciava o seu desempenho e sua autoestima e as repercussões que causavam nos alunos iam além do espaço escolar.

Costumava perguntar para os alunos se eles sabiam por que estavam ali. Normalmente, as respostas eram: *“Porque não consigo aprender”, “Acho que é porque*

tenho problemas”, *“Porque eu vou reprovar”*. Essas respostas me preocupavam bastante, pois os alunos carregavam consigo o rótulo do fracasso e já haviam se aceitado como “culpados” por isso. Nas falas dos alunos, estavam incorporados os discursos dos professores e não os deles.

1.2. Relatos de uma pesquisa anterior: o início da busca

O interesse pelo tema e a preocupação em desvelar os sentidos produzidos pelos alunos com relação às suas vivências com a avaliação levaram-me a realizar, em 2005, uma pesquisa com essa abordagem. A pesquisa foi realizada durante um curso de Especialização em Psicopedagogia e tinha como objetivo analisar os efeitos que a avaliação provocava sobre os alunos, pois, dependendo do uso que se faz dela, tanto pode beneficiá-los – quando usada na perspectiva de buscar o seu crescimento, quando se está atento às suas necessidades visando promover melhores oportunidades de aprendizagem – quanto prejudicá-los – quando usada como um meio de julgar, classificar e rotular o aluno, sem levar a uma modificação nas práticas do professor, não auxiliando em nada o seu crescimento.

Para entender melhor o que a avaliação representava para esses alunos e o porquê dos sentidos produzidos por eles, julguei necessário compreender também a visão dos professores e a forma como utilizavam os resultados obtidos por meio das práticas avaliativas.

A pesquisa foi realizada em quatro (4) escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Foram aplicados questionários a trinta e cinco (35) professores do Ensino Médio e Fundamental das diversas disciplinas e atividades. A análise dos dados centrou-se nas informações e percepções que os professores emitiam sobre a avaliação, buscando-se identificar de que forma ela ocorre em escolas públicas do Distrito Federal. Para conhecer a visão que os alunos tinham sobre a avaliação, foi solicitado a estudantes dos três anos do Ensino Médio que a representassem por meio de um desenho e que justificassem suas escolhas. Participaram da pesquisa cento e quarenta e três (143) alunos. Os desenhos foram feitos pelos alunos durante a aula de Sociologia porque a professora aceitou participar da pesquisa.

Ao analisar as respostas dos professores ao questionário, constatei que a maioria reconhecia a importância da avaliação processual em todos os momentos do contexto escolar com o objetivo de verificar o nível de aprendizagem do aluno e para apontar caminhos que permitissem a formulação de intervenções pedagógicas. Grande parte dos

professores afirmou que os resultados das avaliações lhes possibilitavam refletir sobre a necessidade de mudança nos procedimentos de ensino e alguns ainda relataram que retomavam os conteúdos em que os alunos apresentavam maiores dificuldades. Isso mostrou a consciência dos professores de que os alunos não eram os únicos responsáveis pelos resultados obtidos. Entretanto, ao perguntar sobre os procedimentos que utilizavam quando um aluno tirava nota inferior à média, percebi nos discursos dos professores que eles não se sentiam responsáveis pelas notas baixas obtidas pela maioria dos alunos, pois a grande parte declarou que os incentivava para que estudassem mais. Ao mesmo tempo em que admitiam reverem sua prática pedagógica em função dos resultados apresentados na avaliação dos alunos, os professores atribuíam aos próprios alunos a culpa pelos resultados, quando os incentivavam a estudar mais. Isso mostra que, de fato, os alunos eram vistos como os principais responsáveis pelas notas baixas obtidas.

Quanto aos instrumentos que os professores usavam para avaliar, o resultado da pesquisa revelou que já se diversificaram muito as maneiras de avaliar na escola, porém, a prova escrita como único instrumento de avaliação ainda se encontrava presente em muitas salas de aula. Solicitei aos professores que enumerassem por ordem de prioridade a importância da avaliação no processo educativo, oferecendo as seguintes opções: aprovar e reprovar o aluno; reformular os procedimentos didáticos; motivar os alunos; valorizar o conteúdo e prender a atenção do aluno; e verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados. De acordo com as respostas, os professores demonstraram que a maior importância da avaliação era a sua utilização para a reformulação de procedimentos didáticos e como forma de motivar os alunos e que a menor função da avaliação era aprovar e reprovar os alunos.

Por outro lado, ao conhecer a visão que os alunos tinham sobre a avaliação, por meio da análise dos desenhos produzidos, percebi uma forte contradição com a fala dos professores. Grande parte dos personagens escolhidos pelos alunos foi constituída por: monstros, instrumentos de tortura, animais que amedrontam e desenhos abstratos.

Considerando os desenhos apresentados, pude inferir que, para os alunos, as atividades pedagógicas realizadas no cotidiano não se constituíam em avaliação, pois ao justificarem os personagens escolhidos, referiam-se a momentos específicos em que eram submetidos a testes e relatavam sobre medos, nervosismos, que os faziam esquecer o que já haviam “aprendido”. O sentido atribuído à avaliação era, na maioria das vezes, de cunho pejorativo.

Verifiquei que os alunos percebiam a avaliação como um momento de ameaça e tortura. Para esses alunos, os instrumentos que vivenciavam era a prova escrita, ou seja, em um único momento, procurava-se identificar todas as possibilidades de crescimento e era nesse momento ainda que os alunos colocavam todas as expectativas com relação à sua aprovação ou reprovação, revelando o fim a que realmente a avaliação se destinava.

Os desenhos e as justificativas revelaram que os alunos consideravam os momentos de avaliação como difíceis e assustadores. Era assim que vivenciavam a avaliação.



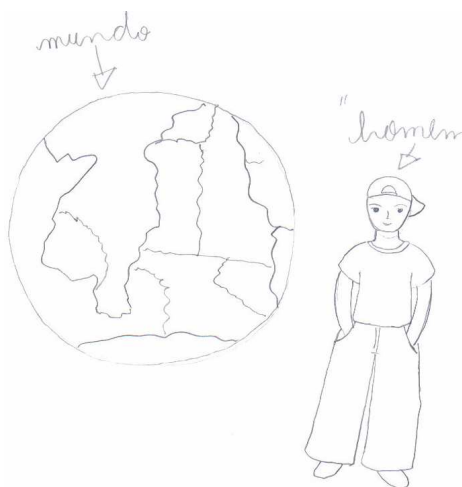
“Essa é uma forma de demonstrar o que eu acho da avaliação, porque causa pânico, terror e medo, por isso, que desenhei a morte”.



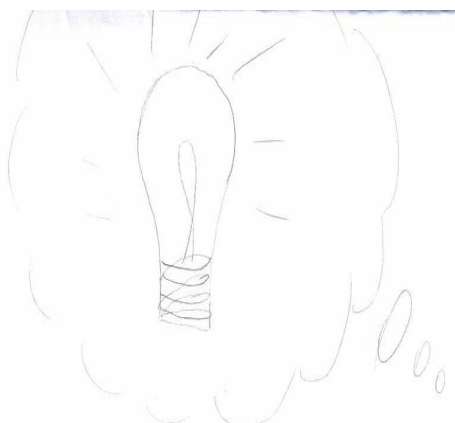
“Porque as avaliações me tiram o sono, elas me deixam nervoso, me faz esquecer as coisas, regras e etc. Eu acho que durante as aulas e nos trabalhos e exercícios em sala de aula isso não ocorre e consigo me sair melhor que nas avaliações”.

É importante destacar que, embora em uma quantidade menor, surgiram desenhos nos quais a avaliação se constituía como referências positivas, fazendo-me

constatar que esses alunos vivenciaram práticas avaliativas favoráveis à sua aprendizagem.



“Eu escolhi o homem no mundo porque no mundo tem muitos seres humanos nos olhando, ensinando e avaliando. Para mim isso é muito importante, pois faz parte da nossa vida, é muito bom para ensinar a sermos alguém na vida”.



“Porque ela me dá uma idéia de onde eu estou e aonde eu quero chegar, ou seja, a avaliação me mostra se estou preparada ou não para o futuro e também como melhorar e aproveitar melhor o meu estudo, pois a avaliação é o melhor método de avaliar a si mesmo...”

Com esta pesquisa, verifiquei que os alunos investigados concebiam a avaliação conforme suas experiências ao serem “avaliados”, ou seja, os efeitos que ela causava nos alunos e o desempenho escolar deles influenciavam as percepções sobre esse tema.

Os resultados dessa pesquisa trouxeram-me uma inquietação pelo fato de constatar que o mau uso da avaliação torna o aluno vítima de um processo injusto e

desconfortável. O desafio que se coloca para a avaliação é o de ela cumprir o papel de promover a aprendizagem.

Por se tratar de alunos do Ensino Médio, considera-se que as representações acerca da avaliação são resultados de muitos anos de suas experiências desde que entraram na escola. Daí a necessidade realizar uma pesquisa nos anos iniciais, pois, a pesquisa anterior me levou a acreditar que os alunos já passaram por esse tipo de avaliação desde os anos iniciais, chegando ao Ensino Médio com essa concepção negativa sobre a avaliação.

Se a avaliação da aprendizagem escolar deve estar a serviço da aprendizagem dos alunos, é importante conhecer as suas reações e percepções em relação às práticas avaliativas e que isso seja considerado para a reconstrução e transformação das práticas pedagógicas. É importante que eles sejam ouvidos e se tornem os principais interlocutores em pesquisas.

Conhecer o que os alunos pensam sobre o processo avaliativo requer o desenvolvimento de uma pesquisa que leve em conta o contexto escolar. Para isso, torna-se necessário conhecer o processo avaliativo adotado pela escola, assim como as práticas avaliativas da turma da qual fazem parte os alunos. Portanto, investiguei de forma contextualizada as reações e percepções dos alunos sobre a avaliação desenvolvida em sala de aula. Eles foram os interlocutores principais. Ao lado disso, tornou-se importante ouvir também as professoras da turma.

1.3. Questões e objetivos da pesquisa

Levando em conta a minha formação, as minhas experiências como educadora e o fato de a avaliação ser inerente ao trabalho pedagógico e, portanto, estar sempre presente no meu trabalho e na minha relação com os educandos, a questão que me inspirou a iniciar esta pesquisa foi: Qual o sentido que os alunos atribuem à avaliação desenvolvida na escola e em sua turma? Partindo dessa questão principal, outras questões foram investigadas:

- Qual a concepção de avaliação por parte dos alunos?
- Em que momentos os alunos se sentem avaliados?
- Como os alunos se sentem ao serem avaliados?
- Como os alunos reagem diante do processo avaliativo desenvolvido na escola e em sua turma?

- Quais as percepções dos alunos sobre o que se faz com os resultados da avaliação das professoras?

A partir das questões apresentadas, foram definidos os seguintes objetivos:

Geral:

- Compreender o sentido que os alunos atribuem à avaliação desenvolvida na escola e em sua turma.

Específicos:

- Analisar a concepção de avaliação de um grupo de alunos;
- Identificar em que momentos os alunos se sentem avaliados;
- Analisar como os alunos se sentem ao serem avaliados;
- Analisar como os alunos reagem diante do processo avaliativo desenvolvido na escola e em sua turma;
- Analisar as percepções dos alunos sobre o que se faz com os resultados da avaliação das professoras.

Embora os principais interlocutores fossem os alunos, considerei necessário conhecer a concepção de avaliação das professoras e as práticas avaliativas da sala de aula investigada para melhor compreender as percepções dos alunos.

A avaliação ocupa um espaço importante nos debates sobre a educação. Há por parte dos educadores uma preocupação com a necessidade de buscar uma melhor compreensão e reconstrução das práticas avaliativas. Muitos pesquisadores já se propuseram a estudar esse tema, não é uma preocupação nova. No entanto, não é uma prática comum investigar as percepções do aluno, sobretudo, nos anos iniciais da Educação Básica. Uma prova disso é a dificuldade de encontrar pesquisas sobre tal temática ou que a inclua. Essa é uma questão que precisa ser colocada em foco, uma vez que é importante ouvir a voz daqueles que mais são afetados nesse processo. Isso é crucial para que a avaliação exerça de fato seu verdadeiro papel no âmbito escolar, que é promover as aprendizagens do aluno como parte da formação do cidadão de modo que este se torne sujeito ativo e participativo no seu meio social.

Esta pesquisa apresenta dois capítulos com revisão bibliográfica. O primeiro deles aborda a avaliação escolar nos vários espaços em que ela acontece, considerando o cenário educativo escolar e a sala de aula. Traz ainda reflexões sobre os alunos e sua

relação com a avaliação. Apresenta algumas pesquisas sobre avaliação, entre elas, três em que os alunos são interlocutores: Cortese (2004), Sobierajski (1992) e Bertagna (1997). Estas pesquisas contribuíram muito para as análises, uma vez que os resultados obtidos confirmaram o que os alunos expressaram neste trabalho.

A avaliação formativa permeia todo o trabalho, sendo o segundo capítulo de revisão bibliográfica mais específico sobre este tema. Aponta a avaliação formativa como um caminho para se alcançar a autonomia intelectual de alunos e sugere uma prática pedagógica baseada na participação e formação para a cidadania. A avaliação formativa é defendida neste trabalho pelo fato de oferecer ao professor informações de onde o aluno se encontra no processo de aquisição de conhecimento e lhe dar pistas se poderá seguir em frente ou trabalhar mais determinado conteúdo. “É a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem”. (VILLAS BOAS, 2006a, p. 36). Na avaliação formativa, os resultados ajudam o professor a tomar decisões pedagógicas que favoreçam o crescimento dos alunos. E por que não ouvi-los, consultá-los, já que são os mais interessados nessas decisões?

Em seguida, apresentam-se e analisam-se as práticas avaliativas da escola e da sala de aula, as percepções dos alunos sobre a avaliação que vivenciavam, partindo de suas falas, expressões, atitudes e comportamentos. Por fim, as informações obtidas com esta pesquisa são confrontadas com as de outras.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar a temática, pelo contrário, produziu informações que poderão impulsionar outras discussões trazendo novos olhares sobre a avaliação sob a ótica do aluno.

2. O PERCURSO ESCOLHIDO

Para melhor compreender as situações surgidas no cotidiano escolar e valorizar as diferentes manifestações do objeto em estudo, o percurso escolhido foi o da metodologia de **pesquisa qualitativa**. É por meio de uma análise qualitativa que se pode alcançar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos alunos em relação ao objeto de estudo. Essa abordagem oportuniza ao pesquisador a imersão no contexto a ser investigado. De acordo com Gatti (2007), uma análise qualitativa apresenta alternativas que compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, o que certamente enriquece o processo de investigação.

A pesquisa foi conduzida por meio de **estudo de caso**, com a realização de observação do cotidiano de uma sala de aula em particular para a compreensão dos elementos que poderiam interferir nas questões por mim levantadas, sem, contudo, provocar modificações no ambiente dos interlocutores. Não deixando de considerar, porém, que a presença do pesquisador na atuação de pesquisa de campo, por si, já admite uma certa interação e, com isso, acaba afetando a situação investigada. Os objetivos da pesquisa foram por mim revelados aos participantes no início da coleta dos dados. O esclarecimento do pesquisador quanto aos objetivos da pesquisa é um dos indicadores da observação participante, facilitando o acesso a variados tipos de informações.

O estudo de caso, de acordo com Lüdke e André (1986), possibilita ao pesquisador recorrer a uma variedade de informações obtidas por meio de vários procedimentos utilizados em diferentes momentos da pesquisa, o que certamente contribui para uma melhor compreensão da realidade que se pretende estudar.

2.1. A escola

Antes de decidir-me por uma escola, estabeleci alguns critérios para que pudesse me aproximar o máximo dos meus objetivos iniciais: queria uma escola que realizasse um bom trabalho, em que houvesse coordenação pedagógica coletiva de professores², trabalho pedagógico coletivo, que desenvolvesse projetos e que trabalhasse com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Conversei com algumas professoras conhecidas que trabalhavam em outras escolas públicas a fim de realizar a pesquisa em alguma instituição em que houvesse colegas trabalhando porque achava que teria facilidade de acesso. As professoras, que por sinal, trabalhavam em escolas vizinhas sugeriram-me tal escola. Indaguei a outros profissionais que a conheciam e todas as referências a respeito desta foram positivas, o que me fez optar por fazer uma visita.

Fiz opção pelos anos iniciais do Ensino Fundamental tendo em vista que minha trajetória profissional tem sido toda desenvolvida nessa etapa de ensino e a minha formação acadêmica direcionada nesse sentido. Formei-me como professora de séries iniciais no nível médio, em Escola Normal e, posteriormente, graduei-me em Pedagogia, também com essa habilitação.

² Apesar de a SEE/DF estar estruturada de modo que os professores no horário contrário ao de sua regência estejam na escola e realizem atividades de planejamento e coordenação, algumas escolas ainda não conseguiram se organizar para a efetivação de coordenações pedagógicas coletivas.

O meu primeiro contato com a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi em novembro de 2007. Tratou-se de uma visita para conhecer a direção, apresentar-me e comunicar o meu interesse em realizar a pesquisa lá no ano seguinte. Esperei alguns minutos para conversar com o vice-diretor que estava arrumando umas cadeiras para tirar fotos dos alunos, atenderia-me assim que levasse as cadeiras de volta para a sala dos professores. Educadamente, “convidou-me” para ajudá-lo com a seguinte observação: *“chegou na escola, tem que trabalhar”*. A conversa ocorreu em um clima agradável, falei das minhas intenções, meus objetivos e por que estava naquela escola. O vice-diretor comentou que gostaria de um retorno no final da pesquisa e observou que, às vezes, as instituições públicas abrem suas portas para pesquisadores e depois não sabem o que falam dela, por isso, gostaria de um retorno com relação a isso. Concordei com ele e considerei a sua observação pertinente. O diretor da escola também estava presente.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal, a vinte e seis (26) quilômetros de Brasília. Foi inaugurada em agosto de 1979, tendo iniciado seu funcionamento no início do ano seguinte. A escola fica próxima da minha residência, o que possibilitou que eu acompanhasse por mais tempo as atividades. Coincidentemente, há alguns anos (até 1999), havia trabalhado nessa escola no turno noturno com Educação de Jovens e Adultos. Com a diminuição da oferta de ensino nessa modalidade, a escola não funciona mais no turno noturno.

É denominada Escola Classe por ser uma instituição educacional que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano). No Distrito Federal, a SEE/DF, a partir do ano de 2008, passou a oferecer o Ensino Fundamental de nove anos obrigatoriamente em todas as escolas, nele incluindo as crianças de seis (6) anos de idade. Na escola pesquisada, existe o Ensino Fundamental de nove anos desde 2005. Atende também alunos da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. Em 2008, foi criada uma classe de aceleração da aprendizagem para os alunos do 4.º e 5.º anos com defasagem idade/série, visando à correção de fluxo, por meio de um programa intitulado “Acelera Brasil”. Esse programa foi implantado na Secretaria de Educação em 2007, em parceria com o Instituto Ayrton Sena³. Atendia uma média de novecentos e sessenta (960) alunos, organizados em trinta e seis (36) turmas e distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Os alunos frequentavam a escola usando o uniforme escolar.

³ O Instituto Ayrton Sena atua em todo o Brasil por meio de ações voltadas para o desenvolvimento humano. Tem vários programas de educação formal, entre eles o Programa Acelera Brasil criado em 1997 com o objetivo de combater os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série.

A escola era composta de uma população de setenta e seis (76) funcionários, sendo que cinquenta (50) faziam parte do corpo docente. Havia apenas um professor do sexo masculino na escola. Com exceção de dois (2) professores que estavam em processo de formação acadêmica, todos possuíam formação superior, boa parte tinha curso de especialização. Os auxiliares de ensino tinham no mínimo o Ensino Médio ou estavam cursando o Ensino Superior. Cerca de setenta por cento (70%) dos professores moravam nas imediações da escola e tinham os filhos matriculados lá. A rotatividade de professores era relativamente pequena, pois a média de tempo na escola por professor é de sete (7) anos e de auxiliar de ensino é dez (10) anos. A equipe gestora é constituída pelo diretor, pelo vice-diretor, pelo chefe de secretaria, pela supervisora administrativa e pela supervisora pedagógica. A atual diretoria está há oito (8) anos na condução da escola. Aparentemente, havia uma boa aceitação da equipe gestora por parte dos profissionais.

O acompanhamento do trabalho pedagógico era realizado pela supervisora pedagógica com o auxílio de três coordenadoras, assim distribuídas: uma para a Educação Infantil (8 turmas); uma para os 1.º, 2.º e 3.º anos (18 turmas); e outra para os 4.º e 5.º anos (10 turmas), embora se perceba um envolvimento dos outros componentes da direção nos trabalhos pedagógicos. O vice-diretor, por exemplo, acompanhava os trabalhos pedagógicos, como os conselhos de classe, e a supervisora administrativa participava de todas as coordenações pedagógicas coletivas com o grupo de professores e demonstrava ter conhecimento a respeito do trabalho pedagógico. O orientador educacional chegou à escola no mês de maio de 2008.

A estrutura física é igual à de outras escolas, uma vez que, no Distrito Federal, as escolas têm arquitetura padronizada, podendo com certo tempo sofrer algumas alterações. Há quatro blocos destinados para as aulas, cada um com cinco salas, sendo que, aos dois blocos laterais, foram acrescentadas uma sala para aulas de reforço – para os alunos em dificuldades de aprendizagem – e uma sala de apoio – para atendimento individual aos alunos com necessidades educacionais especiais, que frequentavam a escola em turmas comuns. Eram ao todo dezesseis (16) alunos que recebiam atendimento pedagógico por uma professora especializada, no horário contrário ao das aulas. Os blocos são distribuídos por faixa etária de alunos. A sala de vídeo fica em um desses blocos. Para frequentar esse espaço, cada turma tinha o seu horário específico. Era também o local onde os professores se reuniam para a realização das coordenações pedagógicas coletivas. Há ainda uma brinquedoteca para recreação das crianças da Educação Infantil. As outras salas restantes eram utilizadas como salas de aula. O bloco

administrativo fica logo na entrada, onde se encontram, de um lado, a direção, a secretaria, a sala das supervisoras, a cozinha e os banheiros para professores e, do outro, a sala dos professores, a sala de coordenação, a sala do orientador educacional e a biblioteca – onde os alunos eram atendidos por uma professora de acordo com um cronograma para cada turma. No fundo da escola, encontram-se a cantina, um pátio, a sala dos auxiliares e os banheiros dos alunos. Há uma quadra de esportes que serve também para apresentações dos alunos em momentos como hora cívica e festa junina e uma pequena lanchonete. O horário para a frequência dos alunos à quadra era previamente estabelecido. Possui estacionamento interno para os profissionais e um parquinho. De modo geral, a estrutura física é bem conservada, as paredes internas são pintadas, todas as salas de aula possuem ventiladores e há circuito interno de TV para a segurança do ambiente escolar.

Organização do trabalho escolar:

Entrada: os alunos se concentravam na área interna da escola, antes do portão que dá acesso às dependências, alguns já se organizavam em filas. A entrada era acompanhada por um funcionário da portaria e um integrante da direção. Às 13 horas e 15 minutos, tocava-se uma música e o portão era aberto. Ao entrarem, posicionavam-se em filas de acordo com o número da sala até que os professores chegassem e, com eles, se dirigissem às salas.

Lanche: era distribuído na sala de aula, meia hora antes do recreio. Os alunos se serviam um de cada vez. Às vezes, organizavam-se em filas.

Recreio: ao ouvirem a música, os alunos saíam para o recreio de quinze (15) minutos, de 16 horas às 16 horas e 15 minutos. Grupos de alunos das turmas do 4.º e 5.º anos eram os “monitores do recreio”, eram responsáveis pela recreação, distribuíam os brinquedos e auxiliavam as crianças nas brincadeiras.

Saída: ao primeiro sinal, dez (10) minutos antes do horário de saída, os pais entravam na escola para pegar os alunos na sala de aula. Os alunos que iam sozinhos para casa aguardavam o segundo sinal, às 18 horas e 15 minutos, para saírem. Os sinais eram sempre com músicas.

Momento cívico: às sextas-feiras, uma vez por mês, acontecia o momento cívico no pátio, com apresentações dos alunos. Às segundas-feiras, havia o hasteamento da bandeira, com os alunos do turno matutino e o arriamento, com os alunos do vespertino, na frente da escola acompanhados pelo Hino Nacional Brasileiro.

Murais: confeccionados para exposição dos trabalhos dos alunos, que eram trocados a cada vinte e um (21) dias. Era feita uma escala por dois professores para a confecção dos murais juntamente com seus alunos.

Hora da leitura: quinzenalmente, às sextas-feiras, toda a escola realizava uma leitura em conjunto. O texto era escolhido pela coordenação pedagógica e distribuído para os professores e auxiliares. A leitura era feita pela direção pelo sistema interno de som e acompanhada pelos alunos, todos em suas devidas salas.

Periodicamente, a escola organizava passeios a exposição, teatro, museu e zoológico.

Existe um sistema interno de som que serve para a direção comunicar-se com os alunos e professores. Por meio desse sistema, eram transmitidos avisos, resultados de gincanas, lembretes, nomes dos alunos aniversariantes do dia, que eram homenageados, e toda a escola em conjunto cantava “Parabéns pra você”.

2.2. Os interlocutores

Por se tratar de uma pesquisa que tinha como objetivo principal compreender o sentido que **os alunos** atribuíam à avaliação, estes se constituíram os principais interlocutores. São eles os que mais são afetados pelos resultados das práticas avaliativas, os que mais sofrem seus efeitos.

Foi selecionada uma turma do 5.º ano do Ensino Fundamental⁴ pelo fato de os alunos já terem passado por várias experiências de avaliação e, por ser o último ano que eles permanecem naquela na escola, quando são “preparados” para ir para outra instituição. Nesse sentido, a avaliação pode assumir características diferentes.

Na escola funcionavam duas turmas de 5.º ano por turno. As professoras trabalhavam na forma de “bidocência”, ou seja, duas professoras dividiam as disciplinas e revesavam-se nas duas turmas. Inicialmente, eram trinta e dois alunos (32) na turma observada. Dois alunos novos ingressaram na turma após alguns serem transferidos para outras turmas; os que estavam fora da faixa etária mudaram-se para uma turma de aceleração da aprendizagem. Até o final do primeiro semestre havia um total de vinte e oito (28) alunos. No semestre seguinte, foram acrescentados mais cinco (5) alunos, totalizando trinta e três (33) até o final do período de observação, todos entre dez (10) e onze (11) anos. Aproximadamente dois terços eram constituídos por “meninos”.

⁴ O 5.º ano, por corresponder à 4.ª série do antigo Ensino Fundamental de oito anos, é considerado o último dos chamados anos iniciais.

Como os alunos estavam inseridos em uma turma, considerei necessário entender a visão que **as professoras da turma** tinham sobre a avaliação. A forma de elas conduzirem a avaliação e lidarem com os resultados obtidos nesse processo pode determinar a concepção de avaliação dos seus alunos. Portanto, procurei ouvi-las, compreender o seu ponto de vista. Esses foram dados importantes considerados, porém, o foco foi a ótica do aluno.

Fui apresentada às professoras pela supervisora pedagógica na manhã do dia em que as aulas começaram (11 de fevereiro de 2008). Fui bem recebida por elas. Esclareci os objetivos e os procedimentos da pesquisa e como atuaria perante os alunos. Isto quer dizer que, desde o início, as professoras conheciam os objetivos desta pesquisa. Ao explicitar que o meu foco eram os alunos, que eles seriam os principais interlocutores, esperava que as professoras não sentissem que as minhas observações estariam centradas nelas.

2.3. Os procedimentos / instrumentos

Durante as atividades de campo, foram utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados:

Análise de documentos, por considerar que os documentos oficiais, técnicos ou pessoais, constituem-se em importantes fontes de informação capazes de complementar e validar análises realizadas por meio de outros instrumentos.

Foram analisados a Proposta Pedagógica da escola, livros didáticos adotados pelas professoras da turma, instrumentos e registros avaliativos e outras produções dos alunos.

A **observação** permite um contato maior com a situação estudada e uma aproximação do pesquisador com os participantes, criando um clima de confiança e empatia entre ambos. Segundo Lüdke e André (2005), a observação na abordagem qualitativa apresenta uma série de vantagens por possibilitar ao pesquisador um contato pessoal e estreito com o objeto de estudo, favorecendo a compreensão do significado que os sujeitos da pesquisa atribuem às suas ações. Nesse sentido, a observação em sala de aula ajudou-me a compreender as reações e os sentidos que os alunos atribuem à avaliação, o que nem sempre é manifestado verbalmente.

As observações em sala iniciaram-se no primeiro dia de aula (11 de fevereiro de 2008) e se estenderam até o dia 5 de setembro do mesmo ano. As aulas iniciavam-se às

13 horas e 15 minutos e terminavam às 18 horas e 15 minutos (cinco horas de regência). Acompanhei a turma três vezes por semana, nas duas salas⁵ onde se efetivavam as aulas. Fui apresentada à turma pela professora e permanecia sentada no final da sala. No início os alunos me olhavam desconfiados, mas depois se acostumaram com a minha presença. Normalmente, ofereciam-me lanche e procuravam saber se sobraria uma cadeira para mim. Quando havia um conflito entre eles, esperavam uma atitude da minha parte, mas depois entenderam o meu papel na sala. Mesmo assim, quando as professoras se ausentavam, eles recorriam a mim, pois me viam como uma “segunda autoridade”, pelo fato de saberem que eu também era professora. Tive bastante cuidado para intervir o mínimo possível.

Por entender que a avaliação acontece em vários espaços escolares, propus-me ainda a observar o cotidiano da escola, portanto, além da sala de aula, foram consideradas também, as informações obtidas em momentos de observação em outros espaços como:

- Coordenações pedagógicas coletivas – eram semanais e aconteciam às quartas-feiras no turno matutino, quando se reuniam todas as professoras que lecionavam no vespertino, as coordenadoras pedagógicas e as supervisoras administrativa e pedagógica. Às vezes o diretor e o vice participavam, quando tinham algum assunto específico para falar com os professores. Essas reuniões foram importantes para a compreensão da organização do trabalho pedagógico uma vez que se tratavam de questões pedagógicas envolvendo o trabalho de sala de aula, as atividades a serem realizadas na escola e projetos de atendimento para alunos com dificuldades de aprendizagem. Nessas reuniões, eram tratados ainda assuntos administrativos como: folhas de ponto, diários de classe, licenças médicas, folgas, horários, etc. Era lá que acontecia a avaliação das atividades realizadas, por exemplo, passeios, reuniões de pais, festa junina, hora cívica e comemorações. Todas as coordenações coletivas eram registradas em ata e assinada por todos;

- Conselhos de classe – ocorriam no final do bimestre com a presença dos professores das séries, a coordenadora, um membro da direção – normalmente, a assistente pedagógica ou o vice-diretor – e o orientador educacional. No conselho, discutia-se o caso de cada aluno quanto ao seu rendimento e comportamento, eram avaliados o desempenho da turma e o trabalho do professor;

- Reuniões de pais – tinham como um dos principais objetivos a entrega das provas e do boletim à família dos alunos. Eram aos sábados ou em dia de aulas no final

⁵ As aulas eram divididas entre duas professoras, eram os alunos que mudavam de sala.

do turno e após o término do bimestre. Os pais tinham uma boa participação, mas geralmente só se interessavam pelas notas, pois ao receberem os resultados, muitos se ausentavam sem ouvir os outros assuntos que eram tratados. Na ocasião da primeira reunião de pais, tive a oportunidade de apresentar-me aos responsáveis pelos alunos da turma observada, pedir autorização para a realização do trabalho e falar um pouco sobre a pesquisa e de como estaria junto aos alunos. Coloquei-me à disposição caso alguém quisesse me procurar para falar sobre o desenvolvimento dos alunos ou outro assunto relativo à sua vida escolar, mas ninguém me procurou durante esse período.

Obtive ainda informações por meio de conversas com outros profissionais da escola, inclusive membros da direção e equipe pedagógica.

Outro procedimento utilizado foi a entrevista. Ela exige a presença do pesquisador e envolve uma relação pessoal entre este e os interlocutores, o que, segundo Moroz e Gianfaldoni (2006), facilita a obtenção de informações importantes para responder aos problemas da pesquisa.

As entrevistas foram do **tipo semiestruturadas**. Para isso, foi elaborado um roteiro⁶ com tópicos previamente selecionados, de modo que os sujeitos pudessem expor suas reflexões e pensamentos a respeito dos questionamentos apresentados. Nesse caso, afirmam Rosa e Arnoldi (2006, p. 31): “O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos (pesquisador e sujeitos) a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade”.

Foram realizadas entrevistas coletivas com os alunos, o que favoreceu um clima familiar para eles, uma vez que estavam entre colegas e não sozinhos com a entrevistadora ao mesmo tempo em que podiam refletir no grupo sobre os aspectos avaliativos que vivenciavam. Na obra de Rosa e Arnoldi, acima mencionada, são apresentadas algumas considerações no que diz respeito à entrevista com crianças. Em primeiro lugar que os responsáveis pela criança tenham dado o consentimento por ela. Isso não exclui a sua livre decisão em participar da pesquisa. Outro aspecto é o sentimento de medo e vergonha nos primeiros encontros. Para diminuir esse sentimento, o pesquisador deve se portar de forma descontraída e respeitosa, sem pressa e autoritarismo. É sugerido também que o ambiente seja um local agradável, lúdico, para que a criança possa agir de forma espontânea e descontraída. Para que os alunos se sentissem mais à vontade nos momentos de entrevista, as iniciei somente após três meses de observação e acompanhamento suficientes para que houvesse criado um

⁶ O roteiro de entrevistas havia sido elaborado antes da chegada à escola e serviu como uma referência, mas a imersão no ambiente da pesquisa trouxe outros questionamentos em função dos acontecimentos, de modo que foram acrescentadas muitas outras perguntas no decorrer das entrevistas.

clima de confiança entre mim e os participantes, o que é necessário em todos os casos, sem o qual, os informantes não se sentiriam à vontade para se expressarem livremente.

As entrevistas aconteceram entre os meses de maio e setembro, no horário de aulas, às sextas-feiras, por um período de aproximadamente quarenta (40) minutos para cada grupo. Esse era o dia em que os alunos iam para a sala de vídeo, nesse caso, não perdiam outras atividades. Nesse dia, a escola estava mais vazia por ser folga dos professores que cumpriam horário de coordenação pedagógica à tarde. Assim, pudemos usar a sala de coordenação.

As perguntas eram lançadas para o grupo. Quem se sentisse à vontade, poderia iniciar. Foi permitido aos alunos expressarem livremente suas opiniões. Sendo necessário, às vezes, uma intervenção no sentido de organização, para que não falassem vários de uma vez, e para a retomada ao assunto, quando os relatos se distanciavam do objeto de pesquisa.

No primeiro semestre, foram realizados três blocos de entrevistas em grupos, de modo que todos os alunos presentes puderam participar de todos os blocos. No primeiro dia, foram formados dois grupos, cada um com dez alunos. No segundo dia, mais dois grupos, um com dez e outro com nove alunos. No terceiro dia, optei por diminuir o número de alunos por grupo para facilitar uma maior participação de todos os interlocutores. Foram formados quatro grupos: dois com seis alunos e dois com quatro. No segundo semestre, realizei mais um bloco de entrevistas. Foi preciso acrescentar mais um grupo devido ao aumento do número de alunos na sala. Esses grupos não eram fixos, a cada bloco os alunos misturavam-se a outros. Em cada dia eram feitas as mesmas perguntas em todos os grupos e, dependendo das respostas, variadas perguntas eram acrescentadas, buscando sempre partir de situações de avaliação. Após analisar as respostas dos alunos, senti necessidade de retomar alguns pontos específicos que foram abordados por eles em situações de entrevistas ou em função de algum episódio em sala, incluindo apenas os alunos envolvidos nas situações abordadas.

Segue abaixo o quadro demonstrativo dos grupos por quantidade de alunos ("G" significa **grupo**).

	G1	G2	G3	G4	G5	Total	Faltosos	Recusaram
1.º dia	10	10	-	-	-	20	4	4
2.º dia	10	9	-	-	-	19	8	1
3.º dia	6	6	4	4	-	20	8	-
4.º dia	5	5	5	5	7	27	3	1
5.º dia	7	2	1	2	-	12	-	-

Quadro 1: Grupo por quantitativo de alunos entrevistados.

De modo geral, os alunos participaram de três ou quatro blocos de entrevistas. Dos 33 alunos, apenas um não participou de nenhum grupo por ter se recusado uma vez e faltado três vezes e dois alunos ingressaram na turma após a realização das entrevistas. Como mostra o quadro, alguns alunos recusaram-se a participar em determinados momentos, sobretudo, no primeiro dia. Esses alunos mostraram-se curiosos com relação ao que havia acontecido e ao perceberem que os colegas gostavam de ser entrevistados, pediram-me para participar nos outros dias. Normalmente, quando os alunos eram chamados para as entrevistas, todos queriam ir ao mesmo tempo, faziam certo alvoroço me pedindo para chamá-los. Algumas vezes fomos interrompidos por profissionais da escola que entravam na sala apenas para pegar material. Os alunos aguardavam a sua saída para continuarem com os relatos.

Os alunos não estão acostumados a serem ouvidos, por isso, gostavam muito das ocasiões em que eram entrevistados. Sentiram-se muito à vontade para falar, poucos sentiram vergonha no início. Gostavam de saber que seus depoimentos estavam sendo gravados. Houve momentos em que alguns deles falavam em um tom mais alto para que sua voz fosse evidenciada na gravação.

Além das entrevistas coletivas, mantive contato frequente com as crianças, quando obtive informações de forma descontraída. Esse contato aconteceu em sala de aula e em outros espaços escolares, como entrada e saída na escola, na fila enquanto esperavam a professora, no recreio. O fato de acompanhar a turma desde o início do ano e estar sempre em contato com eles fez com que se estabelecesse uma afinidade entre interlocutores e pesquisadora. Eram eles que me colocavam a par dos acontecimentos quando eu não estava presente na escola.

Com as professoras, realizei entrevistas individuais no segundo semestre letivo (mês de agosto), no horário contrário ao de regência, ou seja, no matutino. A biblioteca foi o ambiente mais apropriado que encontramos para as entrevistas, que duraram em média trinta (30) minutos. Foi realizada apenas uma entrevista com cada professora, pois mantínhamos diálogo constante enquanto eu acompanhava a turma.

Concordo com Gatti, quando menciona que “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado” (2007, p. 63). O diálogo é essencial para o estabelecimento de um clima de confiança entre todos os envolvidos na pesquisa, o que se constitui em um elemento favorecedor na pesquisa qualitativa.

O registro foi feito por meio de gravação em aparelho de MP3 e das anotações no diário de campo.

3. COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO

O ser humano ao longo de sua vida passa por várias situações de aprendizagem. O seu desenvolvimento intelectual é fortemente influenciado pelas interações no meio social. Com os elementos retirados daí vai construindo seu processo de aprendizagem desde os seus primeiros anos, ou seja, a aprendizagem ocorre por meio de um processo no qual a pessoa vai incorporando novos saberes aos conhecimentos já adquiridos.

Isto quer dizer que a educação não começa nem termina na escola. Considerando-a como prática social, ela ocorre em todas as instituições da sociedade. Sendo a escola o espaço formal onde a educação acontece de maneira sistematizada e intencional, constitui-se o espaço privilegiado de ensino-aprendizagem, devendo assumir o compromisso de formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de atuar na sociedade como agentes de participação e transformação social.

O exercício da autonomia precisa ser vivenciado pelos alunos já na escola. Educar nessa concepção implica permitir a participação do aluno nas decisões pedagógicas. Não se pode conceber a ação educativa como ação exclusiva do professor. O trabalho pedagógico diz respeito à ação do trabalho do professor com os seus alunos, como afirma Villas Boas (2006a, p. 183), “resulta da interação do professor com seus alunos... é aquele realizado em parceria”. Segundo a autora, tanto o trabalho realizado pelo professor, como o trabalho dos alunos – atividades de aprendizagem – constituem-se em trabalho pedagógico. “Se assim tratarmos o ofício do aluno e com ele organizarmos o trabalho pedagógico em regime de corresponsabilidade, estaremos contribuindo para a formação do cidadão capaz de inserir-se criticamente na sociedade” (VILLAS BOAS, 2006a, p. 183).

Considerando que a avaliação da aprendizagem escolar é parte intrínseca do processo pedagógico, não cabe ser de responsabilidade apenas do professor. Incluir o aluno como corresponsável no processo de avaliação é um grande desafio na organização do trabalho pedagógico. Isso porque estamos acostumados a práticas classificatórias de avaliação em que muitas vezes somente o professor avalia o aluno e lhe atribui uma nota que nada diz sobre o seu desempenho. É importante que o aluno seja considerado um agente de construção dos procedimentos de avaliação, pois o fato de ser ele quem mais sofre os seus efeitos o torna apto a exercer a avaliação em relação a si mesmo, aos colegas, aos professores e à organização do trabalho pedagógico como um todo. Normalmente, não é dado ao aluno o direito de tomar decisões com relação às práticas avaliativas. Quando isso acontece, segundo relato de aluno do Ensino

Fundamental mencionado em uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade de São Paulo, “a avaliação das professoras traz consequências para a vida dos estudantes, enquanto a feita por eles não *vale nada*” (CORTESE, 2004, p. 113).

O primeiro passo para oportunizar a participação do aluno nesse processo é ouvir o que ele tem a dizer, conhecer a sua concepção de avaliação e que repercussão isso tem para ele. Para isso, é preciso considerar seus valores, interesses, expectativas, desejos e emoções.

A avaliação formativa é usada na perspectiva de buscar o crescimento do aluno, sem deixar de considerar o cenário educativo em questão, ou seja, o espaço físico da escola, as relações que se estabelecem nesse espaço, as interações estabelecidas na sala de aula, os recursos existentes e, assim, toda a escola é ajustada no sentido de oferecer novas alternativas que o auxiliem na apropriação e construção do conhecimento.

3.1. A avaliação e o cenário educativo escolar

Se mudar a escola é transformar as práticas avaliativas, a transformação das práticas avaliativas pode transfigurar a escola (BONESI e SOUZA, 2006).

A avaliação acontece em todos os espaços escolares, não se estabelece apenas na relação entre professor e alunos. Os outros profissionais que trabalham na escola também a praticam, ainda que informalmente. Nesses casos, há uma tendência de rotular os alunos sem que haja informações consistentes sobre eles. Às vezes, um comentário negativo de um professor sobre um de seus alunos pode deixá-lo estigmatizado naquela instituição durante toda a sua trajetória escolar. Essa avaliação não cumpre sua função formativa, pois os aspectos considerados referem-se mais aos comportamentos do aluno do que à sua aprendizagem. Os demais profissionais da escola, como coordenadores, assistentes pedagógicos, orientadores educacionais, diretores e outros, conhecem o perfil de vários alunos, como se comportam, se são indisciplinados ou não, mas pouco sabem sobre suas aprendizagens. A avaliação na escola poderia ter um caráter diferente, de modo que todos os profissionais pudessem participar das decisões pedagógicas no que diz respeito à elaboração de estratégias que busquem o progresso acadêmico de todos os alunos.

Villas Boas aponta a necessidade da participação de todos os profissionais da escola para a realização de um trabalho pedagógico que traga sucesso para o aluno e para toda a escola. Concorde com a autora quando afirma que “costuma-se discutir a avaliação do aluno ‘na sala de aula’, sem levar em conta que ela acontece em outras instâncias escolares” (2006a, p. 73).

Além disso, não se pode concebê-la de forma isolada. Ao falar de avaliação, estamos nos referindo a um dos elementos do processo de ensino e aprendizagem e, como tal, deve estar incluída no Projeto Político-Pedagógico da escola, juntamente com todos os outros elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico, como bem afirma Cipriano (2007, p. 46):

Ela (a avaliação) deve se colocar como espinha dorsal do Projeto Político-pedagógico, para não retroceder na perspectiva de classificação, fragmentação e compartimentalização. Apenas para verificação não possibilita transformar, não contribui com um projeto emancipatório, não é referência para o sentido do todo, o que leva a construir projetos sem norte, com estratégias equivocadas que não enfocam o trabalho coletivo. O Projeto Político-pedagógico e a avaliação não podem caminhar separados porque, caso não se complementem, não terão razão de existir.

Não se pode propor mudanças nas práticas avaliativas sem que essas mudanças atinjam o trabalho pedagógico como um todo, pois a proposta da avaliação assumida/revelada deve ser coerente com os princípios de avaliação que norteiam a proposta educacional. A avaliação deve ser uma prática favorecedora da formação de cidadãos autônomos, criativos e participativos, se esse for um dos objetivos da escola.

Porém, a avaliação ainda não está direcionada nesse sentido. No cenário educativo, ainda está presente uma prática avaliativa classificatória em que a avaliação é usada para que o professor possa verificar o nível de conhecimento do aluno e em que medida houve apropriação do saber por parte dele.

Para entendermos essa lógica classificatória e quem sabe buscar outros sentidos para a avaliação escolar, que não o de reduzi-la à mera classificação e rotulação dos alunos, em função de resultados apresentados em determinados momentos, é importante saber em que contexto a avaliação da aprendizagem foi instituída dentro da atual forma que a escola tem, uma vez que os critérios de avaliação do sistema escolar variam de acordo com a concepção de educação e a expectativa da sociedade com relação à escola. Segundo Freitas (2003), com o advento do capitalismo, tornou-se necessário o desenvolvimento de forças produtivas (mão-de-obra). À escola, cabia a função de preparar para o mercado de trabalho de forma rápida e, para isso, em série e de maneira

tradicional e fragmentada. Esse processo provocou o distanciamento da escola em relação à vida real, com isso, a escola deixou de ser interessante e perdeu os “motivadores naturais”.

Para o autor, foi esse afastamento da vida real que levou aos processos artificiais de aprendizagem, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos.

Os processos de avaliação surgem nesse contexto para substituir esses “motivadores naturais”, ou seja, transformam-se em uma motivação para que o aluno estude: o aluno aprende para trocar o que aprendeu por uma nota, uma relação na escola tal qual a lógica capitalista. “A necessidade de introduzir mecanismos artificiais de avaliação foi motivada pelo fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola”, critica Freitas (op. cit. p. 28). Nesse contexto, o trabalho do aluno passa a ser um produto, porque, “negociável”, é trocado por uma nota.

Isso mostra que existe uma influência muito forte de uma educação tradicional em que o professor é aquele que detém o saber e o transmite a seus alunos. O que se poderia esperar de uma avaliação quando se priorizam a “transmissão” de um conhecimento pronto e acabado e a memorização?

Diferentemente desta perspectiva, reporto-me a Freire (2004, p. 22) quando afirma que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Se assim se considerasse, a avaliação poderia promover uma reflexão e análise do conhecimento construído pelo aluno para, a partir daí, professores e alunos, buscarem juntos os meios para a superação das necessidades apresentadas. É nesse sentido que me refiro à avaliação como favorecedora da autonomia, criatividade e participação, levando os alunos a terem inserção social crítica.

O que deve ser considerado no cotidiano escolar em termos de avaliação não são apenas as aprendizagens dos alunos, mas também o trabalho dos professores e de toda a escola, o currículo, os livros didáticos adotados, ainda que o nível de aprendizagem dos alunos continue sendo o principal parâmetro. Dessa forma, a avaliação será transformada em um meio eficiente para que se compreendam os problemas existentes e se busquem melhorias nas práticas escolares e deixe de ser um procedimento meramente burocrático.

Os professores, em geral, ao discutirem a avaliação, admitem o seu caráter formativo que favorece o acompanhamento das diversas manifestações de aprendizagem do aluno, possibilitando-lhe novas oportunidades de crescimento, porém, esse discurso ainda não condiz com a prática adotada na maioria das escolas.

Para Hoffmann, conforme seus estudos sobre avaliação, há uma forte contradição entre os discursos e a prática de alguns educadores, pois, apesar de apontarem críticas ao processo avaliativo desenvolvido e revelarem o desejo de exercer a avaliação em benefício do aluno, continuam exercendo uma prática avaliativa classificatória e arbitrária. De acordo com ela, “a prática avaliativa do professor reproduz e revela fortemente suas vivências como estudante e como educador” (2006a, p. 12).

A autora, que realiza encontros sobre avaliação com grupos de educadores, costuma pedir que relacionem a palavra “avaliação” a algum personagem. Normalmente, se depara com imagens que expressam uma prática associada à prova, recuperação, nota, ou seja, a avaliação é sentida como uma prática autoritária de controle e que traz significados negativos. As imagens são: guilhotina, bicho de sete caras, cobra, bomba atômica, policial etc. Os relatos das pesquisas com educadores realizadas anteriormente à publicação de seu livro em 2006 inspiraram-me a propor esse mesmo tipo de atividade com alunos do ensino médio, quando realizei uma pesquisa sobre o tema, já comentada anteriormente, na ocasião de um curso de especialização. A partir das imagens escolhidas pelos alunos, constatei que os seus sentimentos com relação à avaliação eram muito parecidos com os expressos pelos professores citados por Hoffmann.

Essas imagens, certamente, eram escolhidas de acordo com suas experiências em avaliação. Isso me leva ao seguinte questionamento: se os educadores, baseados em suas experiências como alunos, concebem a avaliação dessa forma e a consideram uma experiência “penosa”, por que continuam a mesma prática como avaliadores em vez de a transformarem?

Buscando identificar os fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola, Bonesi e Souza (2006) concluíram que os professores têm grande dificuldade em compreender a perspectiva formativa da avaliação, isso porque, segundo eles (os professores), há uma dificuldade de focar o aluno individualmente, há muitos alunos em sala, carência de tempo, e um fator crucial mencionado foi com relação à formação que só os prepara para “dar a matéria”. A avaliação não tem tido a atenção devida nos cursos de formação, portanto, os professores acabam reproduzindo os modelos avaliativos a que foram submetidos quando eram estudantes. Vilas Boas (2006b, p. 87) afirma que

Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam. O seu processo de formação é longo, tendo início quando entram na escola como alunos. Todas as situações que presenciam e vivenciam, como alunos, nos vários níveis do processo de escolarização, fazem parte da sua constituição de professores e podem ser bem marcantes.

Sobre isso, Pimenta (2002, p. 70) também diz que “os futuros professores desenvolverão novas e necessárias maneiras de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender”. Neste caso, não vejo outra saída senão a formação continuada desses profissionais e do trabalho coletivo dentro da escola.

Geralmente, os professores praticam a avaliação na escola ainda com o objetivo de julgar o aluno e medir suas aprendizagens, não compreendendo a concepção formativa da avaliação, que favorece a sua aprendizagem, uma vez que leva em consideração o que ele já sabe e o que precisa avançar em termos de conhecimento para, a partir daí, reorganizar o trabalho pedagógico, considerando, para isso, os outros elementos que compõem o sistema educativo. Para Perrenoud (1999, p. 23), “a avaliação não pode mudar em um sistema educativo que, no restante, permanece imóvel”. O autor propõe a melhoria no conjunto do sistema didático e escolar como condição para a melhoria da avaliação e defende que

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p. 15).

A avaliação só cumpre o seu verdadeiro papel se for colocada a serviço do desenvolvimento do aluno, ou seja, se for usada para favorecer a aprendizagem. Não tem sentido avaliar apenas para obter informações de onde o aluno se encontra em termos de aprendizagem. O mais importante é o que se faz com os resultados obtidos.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 2006a, p. 17).

Como construir um cenário avaliativo escolar que colabore com a reflexão e com a promoção da aprendizagem? Para isso, seria necessário o envolvimento de todos os profissionais que atuam nesse cenário. Dessa forma, a avaliação se tornaria um procedimento coletivo em que todos os envolvidos se sentiriam responsáveis pelo redimensionamento das ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem. Seria necessária também a compreensão do contexto escolar para que o processo de ensino se adequasse à realidade dos educandos tornando-o significativo

para eles. A escola deveria fazer uma relação entre o conhecimento e a sociedade onde está inserida. Sobre isso, Pistrak (2000, p. 33) afirma que

a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente.

Não esquecendo ainda que a participação efetiva dos pais nesse cenário coloca-os como corresponsáveis no processo educativo. Estes devem ser não apenas informados, mas envolvidos nas ações escolares de tal forma que possam refletir, criticar, questionar e opinar, visando a contribuição no desenvolvimento dos alunos, do professor e de toda a escola.

A verdadeira avaliação formativa abre espaço para todas as manifestações do aluno e é usada para descobrir em que aspectos ele precisa melhorar e que providências a escola pode tomar para que isso aconteça, ajustando as condições de aprendizagem oferecidas às suas necessidades. Nesse caso, não se constitui como um elemento de exclusão, ao contrário, busca inseri-lo de forma que ele se torne um cidadão crítico, capaz de tomar decisões e comprometer-se com a sociedade da qual faz parte, colocando o seu saber a serviço do bem comum. Esse não é um compromisso apenas do professor, mas de toda a escola, para “todos” os que nela se encontram.

Se o cenário educativo está organizado de modo a privilegiar a participação do aluno, a estimular a expressão do seu pensamento e a valorizar os vários aspectos de sua aprendizagem, conseqüentemente, as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula corresponderão a esse cenário, tornando-se um momento de reflexão e construção em que professores e alunos podem se beneficiar das experiências educativas para o desenvolvimento de ambos.

3.2. A avaliação e a sala de aula

Uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula (RIOS, 2008).

No cenário educativo escolar, é a sala de aula o espaço onde é realizado mais intensamente o trabalho pedagógico e onde se concretiza a maior parte das ações voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação permeia todo esse processo. Não há nada mais natural para o educador que deseja:

acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade (GATTI, 2003, p. 99).

No dia a dia da sala de aula, o professor ainda é a figura que possui o poder. É ele o responsável pela prática avaliativa e, portanto, quem define a posição do aluno na sala e o faz por meio da avaliação que, segundo Sobierajski, é usada para

Controlar, motivar e classificar o aluno. Para eles (*os professores*), o objetivo principal de se avaliar é a promoção do aluno. Eles não distinguem claramente o que seja avaliação e a consequência do uso que fazem dela. Mas sabem, como afirmaram, que na prática ela serve mesmo é para ver se o aluno passou ou não de ano (SOBIERAJSKI, 1992, p. 146).

De acordo com a autora, cada professor realiza a avaliação segundo seus critérios individuais, mas o que há de comum na prática pedagógica dos professores é que eles avaliam com o objetivo de atribuir uma nota que é definida pela autora como o “conceito central em matéria de avaliação” (p. 70) e o “elemento central na prática pedagógica” (p. 115). Por meio da nota, é possível a efetivação das três funções da

avaliação dentro da sala de aula, encontradas pela autora em sua pesquisa⁷: controlar, motivar e classificar.

Controlar porque, com a nota, o professor controla o comportamento, a responsabilidade e a participação do aluno. **Motivar**, uma vez que a nota “se torna a razão pela qual o aluno deve estudar” (op. cit. p. 79). O mecanismo utilizado para motivar os alunos não se constituía na busca de técnicas variadas e interessantes, enfim, não estava na prática pedagógica e sim na atribuição de notas. E **classificar** porque ao final do ano ele poderá ser aprovado ou não de acordo com a nota conquistada.

Nisso consiste o poder do professor, é ele quem está autorizado a cumprir estas funções. Ele realiza esse trabalho sem que haja um acompanhamento. Executa em sala de aula um trabalho pedagógico solitário e unilateral: pratica a avaliação dos alunos de acordo com seus desempenhos não lhes oferecendo oportunidade de refletir sobre suas respostas. Cabe a eles obedecerem e corresponderem às expectativas de seus professores tanto no que diz respeito ao comportamento (esse é um importante elemento considerado na avaliação do aluno), quanto ao seu progresso acadêmico, e o meio usado para definir se eles estão agindo ou não de acordo com o esperado é a avaliação.

Ao realizar pesquisa sobre o processo de avaliação que ocorre no interior de uma sala de aula, Sobierajski (1992) verificou que os professores se preocupavam muito mais com os resultados apresentados pelos alunos do que com a aprendizagem. Essa preocupação era aparente nos dias que antecederiam as provas, porque as notas dos alunos serviam para legitimar a competência do professor. Era comum os professores encontrarem estratégias para que os alunos recuperassem a nota, mas a prova não era usada para a verificação das dificuldades apresentadas.

No interior da sala de aula, em especial nos anos iniciais da Educação Básica, as decisões ainda são tomadas pelo professor, que ainda é a figura central neste espaço. Normalmente é ele quem decide como serão as aulas, os conteúdos a serem ministrados, os horários para cada atividade. É natural que seja assim também com relação à avaliação escolar. Só é possível uma mudança na postura avaliativa do professor se houver uma mudança na sua concepção de escola e de ensino. Não há, por exemplo, como o professor elaborar instrumentos avaliativos globalizados ou integrados se o seu trabalho em sala for tradicional e fragmentado.

A avaliação, como já foi mencionado, não pode estar desvinculada do trabalho pedagógico. Como um dos elementos centrais desse trabalho, ela ocupa grande espaço

⁷ A pesquisa foi realizada na ocasião de seu curso de mestrado em 1992 e se desenvolveu em uma turma de 5.^a série em uma escola municipal do estado de São Paulo.

no cotidiano escolar e, sobretudo, na sala de aula, por isso, “freqüentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e professores” (PERRENOUD, 1999, p. 66). De acordo com esse autor, as práticas avaliativas tomam um tempo considerável do trabalho em aula. Grande parte desse tempo é destinado à administração de provas escritas. Há ainda o tempo de comentá-las, corrigi-las coletivamente e devolvê-las, acrescentando-se também “o tempo necessário para anunciá-las, dar pistas e instruções que permitam que os alunos se preparem para elas, definir e eventualmente negociar com os alunos ou colegas a data das provas, sua forma, seu nível de exigência” (op. cit. p. 67). Isso sem contar o esforço despendido fora desse espaço: na preparação e correção das provas (ou outro instrumento formal de avaliação) por parte do professor. Os alunos, por sua vez, investem em se preparar para realizá-las a fim de atingir a média idealizada. Essas questões não dizem respeito somente a alunos e professores, “a avaliação implica as famílias e mobiliza também suas esperanças e suas angústias, que pesam direta e indiretamente sobre alunos e professores” (op. cit. p. 68).

O autor menciona também a não-linearidade do fenômeno avaliativo. Isso quer dizer que a avaliação não tem a mesma importância durante todo o período letivo, há uma concentração despendida em certas semanas, as que antecedem as provas. Esse período é delimitado conforme calendário escolar que estabelece bimestres, trimestres ou semestres, quando é necessário ter um número desejável de notas nos registros. Após esse período, há uma variação da fase de “*estresse*” que esse momento provoca, para uma fase de “relaxamento” em que se pode dedicar mais às aprendizagens (isso porque as atividades avaliativas na concepção tradicional de avaliação não se constituem em momentos de aprendizagem). Esse ciclo, segundo o autor, é muito curto “para dar verdadeiramente vontade e possibilidade de inovar, quando se sabe que algumas semanas mais tarde, dever-se-á recomeçar em vista dos próximos prazos” (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Entende-se, nesse caso, que o autor, ao tratar do gasto de energia e tempo de professores e alunos com relação às práticas avaliativas, refere-se apenas à avaliação formal, ou seja, a que ocorre em momentos específicos, com o uso de instrumentos e procedimentos previamente definidos, estabelecidos e anunciados pelo professor. Entretanto, há que se considerar que a avaliação acontece com grande intensidade no plano informal.

De acordo com Malavasi (2000), os processos informais de avaliação, embora não tão amplamente difundidos quanto os processos formais, podem ser mais

determinantes do que estes em se tratando do desempenho escolar dos alunos. Sobre isso, afirma que

existem outros processos avaliatórios informais no interior da escola, que, igualmente classificam os indivíduos chegando a excluí-los do ambiente escolar... Os processos informais dizem respeito à avaliação realizada sobre o indivíduo no aspecto disciplinar, nas atitudes e nos valores expressos pelos alunos que são ou não aprovados pelos professores (MALAVASI, 2000, p. 57-58).

A avaliação informal consiste nos juízos de valores que o professor faz sobre seus alunos, influenciando, segundo Freitas (2003), o comportamento do professor, que tende a tratá-los de acordo com esses juízos de valores. Dessa forma, investe mais naquele aluno que avaliou de forma positiva, no plano informal, determinando, assim, o seu sucesso e a sua aprendizagem. A avaliação informal é muito praticada no interior da sala de aula, acontece durante todo o ano e determina o tipo de interação que o professor realiza em sala com os seus alunos. Por isso, Freitas considera que

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... As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno (FREITAS, 2003, p. 45).

O professor, ao praticar a avaliação, já tem a informação de como os alunos estão, por meio da avaliação informal, que acontece no dia a dia na sala, de modo que a avaliação formal legítima e dá visibilidade à avaliação informal.

Ainda fazendo referência à pesquisa de Sobierajski (1992), era comum os professores da turma observada exigirem o bom comportamento dos alunos sob pena de ficarem com notas baixas. Os alunos eram informados que o seu comportamento era avaliado, mas não sabiam como isso era feito, apenas sabiam que se não estivesse de acordo com o esperado pelo professor, suas notas seriam mais baixas. A autora observou que a avaliação segundo o comportamento era sempre punitiva: justificava a diminuição da nota do aluno “bagunceiro”, mas não servia para aumentar a nota do aluno “bem comportado”. Essa prática é mais facilmente realizada nos anos iniciais em que os professores têm mais contato com os alunos. O fato de passarem mais tempo com eles, faz com que tenham mais facilidade em se lembrar do comportamento de cada um enquanto registram suas notas.

Apesar de a avaliação servir como uma forma de regular e controlar o comportamento do aluno – aspecto bastante observável e considerado na avaliação informal – é comum nas salas de aula uma preocupação excessiva com resultados quantitativos. A nota continua sendo o alvo principal das intenções do aluno, o que se ajusta à função classificatória da avaliação, típica da escola tradicional. Nesse caso, a prova é apontada como o instrumento que tem maior peso na avaliação, pois serve para classificar o aluno.

Encontram-se na literatura várias críticas quanto ao uso da prova. Segundo Gatti (2003, p. 100), “as provas são vistas pelos docentes como um instrumento que mede a aprendizagem e são praticamente o único instrumento de que se valem para a avaliação”. O problema consiste justamente aí. A prova mostra o desempenho do aluno em determinado momento e seus resultados podem ser determinados por fatores condicionantes como ansiedade, pressão, nervosismo, o que acaba interferindo nas suas respostas. Geralmente, não considera o processo, apenas o resultado final.

Apesar das críticas, não proponho a sua extinção, ela não deve e não pode ser o único instrumento de avaliação, uma vez que é impossível avaliar o conhecimento do aluno em um único momento, pois sabemos que ele aprende em todos os momentos e até mesmo fora da escola. A prova como único procedimento de avaliação não se inclui na concepção de avaliação formativa.

É necessário um olhar atento do professor a todos os seus alunos levando em conta suas potencialidades e expondo-os a novas situações de aprendizagem propondo-lhes atividades desafiadoras e oferecendo-lhes oportunidades de desenvolvimento. Esse deve ser o objetivo da avaliação. O que só será possível se o professor lançar mão de vários procedimentos avaliativos que lhe permitam conhecer e valorizar todas as manifestações de aprendizagem dos alunos.

Os instrumentos avaliativos, por sua vez, devem ser coerentes com os objetivos educacionais. Se a avaliação está a serviço da aprendizagem, os instrumentos devem ser aliados dos objetivos. Mas, em que medida os instrumentos avaliativos colaboram para o desenvolvimento da autonomia e criatividade do aluno?

Não se pode esperar idéias interessantes e originais dos alunos se a aprendizagem da criação não lhe for propiciada por cenários educativos organizados para isso e propostas que favoreçam a liberdade de expressão em todas as áreas do conhecimento (HOFFMANN, 2006b, p. 64).

Quanto mais diversificados forem os instrumentos de avaliação, maior a possibilidade de o professor obter informações mais completas e maior a possibilidade de exploração das várias formas de expressão manifestadas pelos alunos, pois a diversificação do processo avaliativo torna mais fácil a compreensão do sujeito avaliado.

3.3. Os alunos e a avaliação

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 2004).

Os sentidos que são despertados nos alunos com relação à avaliação dependem, em grande parte, da concepção do professor e da própria escola sobre esse tema. Portanto, só é possível refletir sobre a avaliação escolar quando se reflete também sobre toda a ação pedagógica, pois a avaliação não pode ser vista de forma desvinculada. É necessário considerá-la como um dos elementos centrais do trabalho pedagógico.

É preciso que as mudanças nas práticas avaliativas aconteçam como resultado de estudos que apontem a visão dos alunos. Para que isso ocorra é preciso superar a concepção “classificatória” de avaliação e avançar para uma concepção “formativa”.

Bertagna (1997) acompanhou uma turma de 4.^a série e outra de 5.^a em uma escola municipal do estado de São Paulo, a fim de detectar a visão dos alunos dessas séries sobre o processo de avaliação da aprendizagem e caracterizar o significado da avaliação para eles. Por meio da fala desses alunos, foi evidenciada uma prática avaliativa classificatória que os selecionava de acordo com o seu desempenho. Nas duas séries, os aspectos mais relevantes citados pelos alunos foram: **nota**, **prova** e **comportamento**. O trecho abaixo ilustra bem essa afirmação:

Pesquisadora: *Se você fosse professor(a), como faria para saber se os alunos estão aprendendo?*

Aluno 1: *Pelas **notas** que o aluno vai tirando.*

Aluno 2: *Fazendo as **provas**, olhando as provas que ele faz.*

Aluno 3: *Pelo **comportamento**, porque aluno que bagunça não presta atenção, aluno que não bagunça presta.*

(BERTAGNA, 1997, p. 52-53).

Ao se colocarem no lugar de seus professores, os alunos tendiam a agir como eles. Foi perguntado por que eles agiriam assim, ao que um aluno respondeu: *“Eu ia fazer desse jeito porque não sei outro jeito de fazer”* (op. cit p. 54). Fica evidente que se os alunos não sabiam outro jeito de fazer, foi porque não tiveram outras experiências com relação aos procedimentos avaliativos. Esses aspectos realizam o objetivo pretendido para a avaliação: com a prova o professor consegue a manutenção do comportamento desejado, o comportamento conduz a uma nota que, por sua vez, determinará a aprovação ou reprovação do aluno.

O entendimento dos alunos com relação à nota era que ela servia para dizer se eles tinham condições de serem aprovados ou não, se estavam aprendendo. Era apenas para verificar o rendimento, ou seja, a nota exercia uma função classificatória e era atribuída a todos os instrumentos utilizados para a avaliação.

Usada como uma forma de controlar a disciplina na sala de aula, a prova servia para reforçar o poder do professor sobre o aluno. Sua finalidade era a nota para garantir a aprovação dos alunos. O medo e a ansiedade que os alunos manifestavam com relação à prova começavam antes da sua realização e se estendiam até o seu resultado.

Foi relatado pela pesquisadora o controle que a avaliação exercia na modelagem do comportamento com a atribuição de pontos positivos/negativos para que a ordem desejada fosse mantida. Embora reconhecessem o ato de dar notas pelo comportamento como uma atitude punitiva, os alunos eram favoráveis ao controle do comportamento, pois segundo eles, a bagunça atrapalhava aqueles que queriam aprender.

Essa atitude era aprovada pelos alunos que consideravam importante a manutenção da disciplina, da ordem, por isso, a necessidade de castigos, extinção do recreio e retirada do aluno da sala. Os próprios alunos explicavam o autoritarismo existente na escola. Dessa forma, a pesquisadora percebeu que eles haviam incorporado a fala de seus professores.

Cortese (2004) realizou uma pesquisa sobre “o que os alunos dizem sobre a avaliação escolar” para entender a percepção de alunos de uma turma de 4.^a série do Ensino Fundamental em uma escola pública. Ao analisar as respostas dos mesmos, verificou, da mesma forma que a pesquisadora citada anteriormente, o caráter classificatório e competitivo da avaliação, bem como o seu uso para controlar o comportamento dos alunos. A autora chegou à conclusão de que as percepções desses alunos sobre a avaliação eram determinadas pelo seu desempenho escolar. Os alunos com desempenho considerado bom sentiam-se menos desconfortáveis com relação às práticas avaliativas uma vez que se julgavam em condições de permanecerem no

patamar em que se encontravam. Por outro lado, a cobrança para a manutenção desse espaço já conquistado tornava o peso da avaliação muito grande. Os alunos com desempenho considerado baixo sentiam-se inseguros e diminuídos em razão dos resultados alcançados. Para eles, o baixo rendimento escolar evidenciado na avaliação referia-se a “fracassos objetivamente constatados” (p. 179), portanto, o peso da avaliação era muito maior. Eram esses alunos que mais percebiam a diferença de tratamento entre um grupo e outro. A cobrança dos pais frente aos resultados da avaliação era outro fator considerado por eles: “ter um bom rendimento escolar, segundo os alunos, é a principal preocupação dos pais em relação à escolaridade dos filhos” (CORTESE, 2004, p. 134).

Com relação ao uso da prova como instrumento de avaliação, Cortese, baseando-se nos resultados de sua pesquisa, afirma que os alunos experimentavam dois momentos de tensão: quando faziam a prova e quando a recebiam já corrigida. Neste último momento, “além de se depararem com a avaliação da professora e com a verificação do quanto sabiam, os alunos temiam sentirem-se expostos; temiam que os colegas descobrissem o quanto sabiam e qual o conceito obtido” (CORTESE, 2004, p. 148). Experimentavam ainda o sentimento de vergonha com a possibilidade de se sentirem expostos em função de seu desempenho. Isso acontecia nos momentos em que as professoras devolviam as provas corrigidas, comentavam sobre o desempenho dos alunos e quando eles deviam fazer perguntas em voz alta, pois ao fazerem-nas, estariam assumindo seu desconhecimento, o que do ponto de vista dos alunos era bastante constrangedor.

Concordo com Cortese quando afirma que os alunos percebem que os professores exigem mais daqueles que não têm dificuldades para aprender, o que de alguma forma faz com que esses alunos sintam-se estimulados a corresponderem às expectativas do professor que os julga capazes. Enquanto que, para determinados alunos, já foi aceito o fato de que não tenham bom desempenho.

O baixo desempenho escolar, de acordo com a autora, era associado pelos alunos à falta de esforço e de interesse ou à dificuldade em aprender. Isso quer dizer que os alunos que não apresentavam bom desempenho atribuíam a si a culpa pelos resultados obtidos, mas sabiam que nem sempre a melhoria no desempenho dependia do seu esforço.

Outro ponto a ser discutido é o estado emocional dos alunos. É frequente em situações formais de avaliação, principalmente nos momentos de prova, os alunos apresentarem medo, angústia, insegurança ou outra perturbação que venha interferir na realização das atividades. Isso acontece por causa das práticas avaliativas autoritárias a

que são submetidos. Eles percebem claramente o peso que tem a prova na sua trajetória escolar. Na medida em que os alunos participam da definição dos critérios avaliativos e ajudam na escolha e construção dos instrumentos, essa tensão emocional será superada. Ajudará muito se o professor estiver aberto para esclarecer as dúvidas quanto à utilização dos instrumentos e deixar claro que as informações obtidas com a avaliação serão usadas a serviço da ação pedagógica, com a intenção de ajudá-los a progredir e se, a partir daí, professores e alunos procurarem conjuntamente estratégias para que o aprendizado ocorra realmente.

Gatti (2003), baseando-se em depoimentos de alunos⁸, conclui que eles percebem o papel da avaliação como mera atribuição de notas, sem, contudo, conhecer os critérios que o professor usa para as notas. Os alunos também consideram que, às vezes, não conseguem mostrar o que sabem em função de questões complexas ou confusas. Mais do que saber o conteúdo da matéria, eles precisam ser bons em compreender ou adivinhar o que o professor quer.

Em se tratando de prova, dois aspectos devem ser considerados quanto ao grau de dificuldade: se forem muito difíceis, podem despertar no aluno sentimentos de angústia e frustração, por outro lado, provas muito fáceis geram desmotivação por parte dos alunos que se sentem subestimados pelo professor. De um jeito ou de outro, esses aspectos interferem na auto-estima do aluno e no seu empenho em aprender.

Freitas (2006) afirma que a avaliação deve ser um instrumento que produza o desenvolvimento do aluno na medida em que busca superar a contradição entre o seu desempenho (estado real) e o estado final esperado pelos objetivos. A avaliação serve de ponto de referência para a superação das dificuldades apresentadas buscando a produção do conhecimento e, segundo o autor, “esse é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente” (op. cit. p. 264). Para isso, é preciso que lhe sejam oferecidas as condições necessárias para a superação das dificuldades independentemente de sua classe social. Mesmo reconhecendo que o sistema de ensino esteja inserido em uma sociedade que privilegia a cultura da classe dominante, a avaliação, se pretende ser um instrumento de superação, não pode ser usada para a manutenção das diferenças sociais, legitimando o lugar que cada aluno continuará a ocupar na sociedade. Embora nem todos alcancem o mesmo ponto de chegada, é necessário que a escola ofereça as mesmas oportunidades de aprendizagem.

⁸ A autora não se refere à pesquisa realizada por ela, trata-se de achados na literatura sobre o assunto, portanto, não há especificação do espaço e do tempo em que os sujeitos se encontravam.

Um meio de se melhorarem as condições pedagógicas para a superação dos obstáculos é a participação do aluno no trabalho de análise dos seus próprios erros, defende Hadji (2001). Segundo ele, essa participação propicia um envolvimento maior na regulação de suas aprendizagens, o que favorece o desenvolvimento de sua autonomia, pois a regulação é conduzida pelo próprio aluno. Trata-se, portanto, de uma “auto-regulação”. Essa participação do aluno deve ser incentivada constantemente pelo professor para que ele se sinta capaz de buscar estratégias que o auxiliem na superação das dificuldades encontradas na aprendizagem.

O professor pode adotar vários procedimentos que dão oportunidades aos alunos de tomarem decisões, colocando-os como sujeitos no processo de avaliação, em que eles se sintam incluídos. Tendo em vista a importância de se entender os sentidos que eles atribuem à avaliação, para que tenham participação ativa no trabalho pedagógico e por acreditar que apenas ouvi-los não seja suficiente⁹, ocupei-me em explicitar alguns procedimentos avaliativos que trazem diversas possibilidades de participação dos alunos, mostrando como a avaliação pode ser usada para favorecer o desenvolvimento da autonomia. Havendo esta intenção, os procedimentos se tornam componentes essenciais para incluir os alunos como sujeitos ativos na realização do trabalho pedagógico. Um deles é a autoavaliação, que, segundo Villas Boas (2008, p. 51),

Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem.

A **autoavaliação** permite que o próprio aluno descubra o que é preciso mudar para melhorar as suas aprendizagens. Possibilita-lhe refletir sobre o seu processo de desenvolvimento e participar da tomada de decisões para a continuidade da aprendizagem. Nesse caso, ele é sujeito do ato avaliativo e assume a responsabilidade sobre ele. Porém, nem sempre a auto-avaliação se constitui em uma prática da avaliação formativa. Muitos professores a utilizam em momentos específicos, vinculados a notas e com roteiros pré-definidos sem a participação dos alunos. Assim sendo, todo o processo será determinado pelo professor, cabendo ao aluno responsabilizar-se apenas pelos resultados apresentados.

De acordo com Hadji (2001, p. 103),

⁹ Embora defenda que este seja o primeiro ponto a ser considerado na condução do trabalho pedagógico.

Por meio da auto-avaliação, é visado exatamente o desenvolvimento das atividades de tipo cognitivo, como forma de uma melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e da diminuição da regulação externa do professor (HADJI, 2001, p. 103).

O referido autor apresenta dois elementos da auto-avaliação: “autonotação” e “autocontrole”.

Por meio da “autonotação”, o aluno examina o seu próprio trabalho e atribui a si mesmo uma nota analisando o seu desempenho, isto é, a distância entre o seu estado real (“o produto final”) e o que se pretende alcançar (“a norma”). Essa é uma oportunidade de autobalanco, porém, ocorre quando termina a ação de produção, é resultado de um produto final. De acordo com as contribuições fornecidas por Hadji, Villas Boas (2007, p. 27), infere que: “a auto-avaliação como autonotação insere-se na perspectiva da avaliação classificatória, voltada apenas para notas, aprovação e reprovação do aluno”.

O “autocontrole” implica uma observação contínua do seu desempenho. “Ele controla a instância reguladora da ação” (HADJI, 2001, p. 102). Ao mesmo tempo em que produz, o aluno analisa sua produção, acompanha suas atividades, modificando o seu sistema interno de orientação. Segundo o autor, a autoavaliação como autocontrole já é realizada pelo aluno naturalmente. A questão que se coloca é que a avaliação instituída seja posta a serviço do autocontrole espontâneo favorecendo sua continuidade e aumentando a eficiência da autorregulação.

A autonotação é para o aluno uma oportunidade de participação no trabalho de análise de sua aprendizagem. No entanto, a verdadeira autoavaliação é aquela que não fica no momento da autonotação, mas que avança, que permite ao aluno analisar o seu processo de aprendizagem, não vinculando a sua avaliação ao estabelecimento de uma nota.

Esse olhar do aluno é um procedimento que favorece a sua orientação e pode provocar uma mudança nas suas produções.

Na autoavaliação condizente com a avaliação formativa, o aluno assume a responsabilidade na prática avaliativa. Para isso, é necessário ter clareza do que se espera dele e onde ele precisa chegar para alcançar os objetivos. Tais objetivos não devem ser esperados apenas pelo professor, mas o próprio aluno deve ser encorajado a escolher o caminho a seguir e refletir sobre o seu processo de aprendizagem. É o aluno que deve ter a capacidade de definir quais estratégias irá utilizar nesse processo e que tipo de conhecimento deseja alcançar. Cabe ao professor descobrir junto com ele a

melhor maneira de utilizar a avaliação (ou os seus resultados) para definir qual o caminho a ser seguido para a continuidade do processo de aprendizagem.

Uma boa oportunidade de praticar a autoavaliação é o uso do **portfólio**, por constituir-se uma coleção das produções dos alunos por eles selecionados. Não são necessariamente todos os trabalhos, mas aqueles que evidenciam o seu progresso. Ao selecionar as produções a serem incluídas no portfólio, o aluno o faz por meio da autoavaliação, analisando os seus vários tipos de produções. A construção do portfólio pelo aluno permite-lhe apresentar suas produções que evidenciam o seu progresso e mostrar o caminho percorrido, seus avanços e necessidades. Nesse caso, o próprio aluno, com a ajuda do professor, pode decidir ou escolher as atividades que melhor promoverão suas aprendizagens. Esse procedimento torna o aluno um participante ativo e faz com que ele se sinta responsável pela avaliação e pelo trabalho pedagógico.

De acordo com Villas Boas (2006a, p. 46),

O portfólio serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias idéias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola. Nesse contexto, a avaliação se compromete com a aprendizagem de cada aluno e deixa de ser classificatória e unilateral. O portfólio é uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões.

Considerando a importância do envolvimento do aluno nesse procedimento, a autora apresenta seis princípios norteadores do trabalho com portfólio: a *construção* é o primeiro princípio norteador, pois o portfólio é construído pelo aluno, que divide com o professor a responsabilidade pela tomada de decisões. Ao decidir o que incluir no portfólio, como e quando fazê-lo, o aluno está fazendo uso da *reflexão*, o segundo princípio norteador. O professor deve ajudá-lo a refletir sobre o andamento das suas produções durante todo o trabalho. O terceiro princípio, a *criatividade*, é desenvolvida na medida em que o aluno “escolhe a maneira de organizar o portfólio e busca formas diferentes de aprender” (op. cit. p. 49), para isso, é necessário que as iniciativas dos alunos sejam valorizadas desde cedo. A autora considera o trabalho com portfólio uma excelente oportunidade para a *autoavaliação*, o quarto princípio. Conhecendo os critérios de avaliação, o aluno pode compará-los com as suas produções, podendo refazê-las se julgar necessário. O quinto princípio é o da *parceria*, uma vez que o processo avaliativo é realizado pelo professor e o aluno conjuntamente, não cabendo apenas àquele a responsabilidade pela avaliação. Esse processo permite que o aluno trabalhe de forma independente, tomando iniciativas durante o desenvolvimento do trabalho. Trata-se,

portanto, de um procedimento que estimula o desenvolvimento da *autonomia*, o sexto princípio norteador do trabalho com portfólio.

Na escola, uma instância avaliativa que favorece o envolvimento dos alunos na tomada de decisões e abre espaço para sua participação é o **conselho de classe participativo**. É no conselho de classe onde se reúnem todos os professores de um grupo de alunos e a equipe pedagógica da escola para discutirem sobre o desenvolvimento das aprendizagens e deliberarem sobre os procedimentos a serem adotados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O conselho de classe possibilita uma avaliação em conjunto de cada aluno. Avalia-se também o trabalho pedagógico da turma.

O conselho de classe participativo requer a presença dos alunos e/ou dos pais nesse colegiado, permitindo sua contribuição nas deliberações a serem tomadas para a melhoria do trabalho pedagógico. Santos, ao realizar pesquisa com o objetivo de compreender o funcionamento do conselho de classe como instância da avaliação e as suas contribuições para a prática da avaliação formativa na escola, concluiu que

O conselho de classe participativo é um espaço que proporciona a construção da participação de todos os envolvidos no processo educativo, exercitando o debate e o diálogo sobre a ação pedagógica de forma construtiva, contribuindo, assim, para modificar e reorganizar a ação pedagógica (SANTOS, 2006, p. 54).

De acordo com a autora, a escola, ao abrir espaço para os alunos e a comunidade nas reflexões sobre as questões pedagógicas, por meio do diálogo, quebra a postura autoritária da educação. Essa prática permite que o aluno desempenhe um papel de co-responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se sujeito nas decisões pedagógicas da escola.

Os procedimentos acima citados permitem que o processo avaliativo se torne mais democrático, pois, nesses casos, o aluno é convidado a fazer parte da tomada de decisões. Para isso, é necessário que se estabeleça um clima de confiança entre aluno e professor e a certeza de que este usará a avaliação como meio de propor alternativas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Alunos e professores têm muito a ganhar quando se tornam parceiros no desenvolvimento do trabalho escolar. “Por parceria na avaliação entende-se que o professor deixe de ser o único avaliador e o aluno, o único avaliado. Isso requer mudança de postura avaliativa” (VILLAS BOAS, 2006a, p. 160).

É uma tarefa difícil tanto para alunos como para professores, pois ambos estão acostumados a práticas avaliativas tradicionais. Os professores estão acostumados a

tomar decisões que devem ser aceitas pelos alunos e sempre foram os responsáveis pela avaliação, da mesma forma de quando eram estudantes. Os alunos, por sua vez, habituaram-se a receber regras dos adultos: em casa, dos pais, e na escola, dos professores. Cabe a eles obedecerem e esforçarem-se para cumprir aquilo que se espera deles.

É importante ressaltar que a mudança de instrumentos/procedimentos avaliativos por si só não garante a participação dos alunos no processo de avaliação. É preciso que o professor tenha atitudes que os envolvam como parceiros no trabalho pedagógico tomando decisões conjuntas no que diz respeito ao estabelecimento dos objetivos a serem alcançados e à definição dos critérios utilizados; à escolha e à construção dos instrumentos que melhor informarão como se encontram no processo de aquisição de conhecimentos; e na definição de práticas a serem adotadas para a continuidade do processo de aprendizagem.

É nessa perspectiva que a avaliação formativa se apresenta no cenário educativo como uma possibilidade de transformação na prática pedagógica, mas antes de tudo, na crença do professor de que a avaliação deve buscar a aprendizagem dos alunos, eliminando o que venha dificultar o bom desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

4. AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM CAMINHO POSSÍVEL

No ambiente escolar, todas as ações devem estar voltadas para a aprendizagem. A escola deve, portanto, realizar uma prática intencionada que se dirija para o acesso e desenvolvimento de saberes e conhecimentos que possibilitem a formação do aluno/cidadão crítico, participativo, responsável e autônomo.

Se a ação pedagógica encontra sua essência na promoção da aprendizagem, a avaliação, como um dos componentes dessa ação, não terá razão de existir se não estiver a serviço das aprendizagens. É nesse sentido que a avaliação deve ser usada para a

regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhe permitam progredir. Nessa perspectiva, o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor – cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno – como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir (HADJI, 2001, p. 10).

Segundo esse autor, a noção de avaliação formativa foi proposta por Scriven em 1967 e ainda hoje refere-se mais a um modelo ideal do que a prática cotidiana. Admite que, embora haja professores que se esforcem para executar uma avaliação que ajude os alunos a progredirem, para muitos, essa avaliação é vista como um “peso, suportado porque julgado necessário, quando não tempo perdido” (HADJI, 2001, p. 10).

Para que a avaliação seja formativa precisa fazer parte do cotidiano da sala de aula. Isso implica diálogo permanente entre professores e alunos e disposição para a reconstrução das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação ajuda o professor a “ensinar” e o aluno a “aprender”, o que não significa que ensinar seja tarefa exclusiva do professor e que aprender cabe apenas ao aluno, mas acreditando que uma relação dialógica admite que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2004, p. 23).

Hadji (2001, p. 19) considera o lugar que a avaliação ocupa no momento da **ação de formação** como um critério que permite designar uma avaliação formativa. Partindo de suas considerações, foi possível ilustrar a função que a avaliação exerce de acordo com sua posição da seguinte forma:

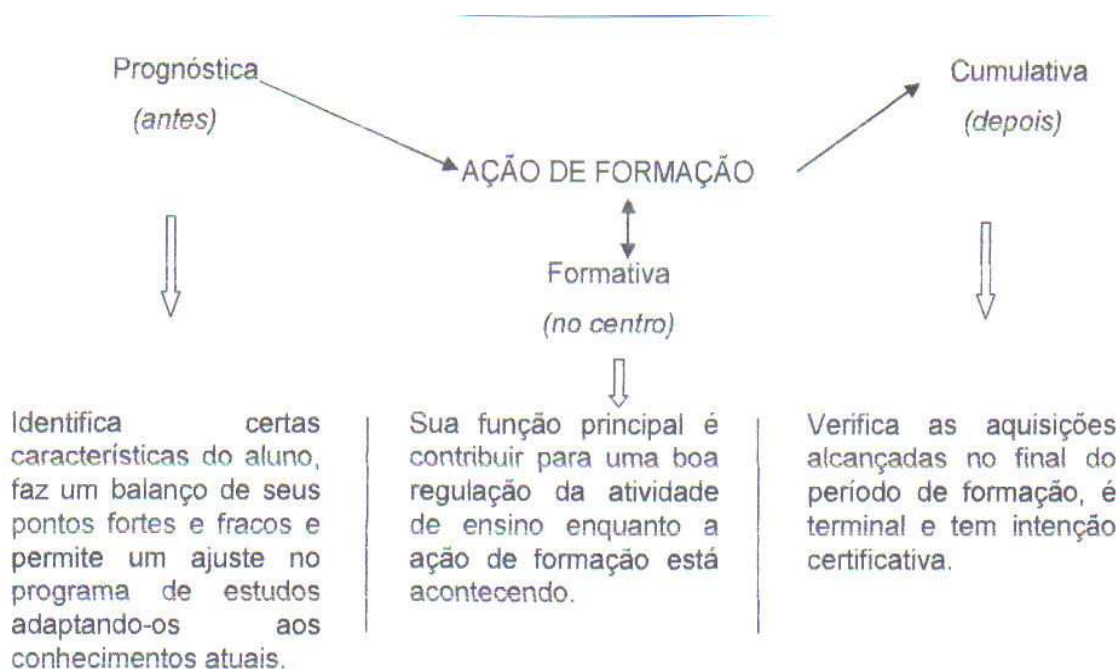


Figura 1: Lugar da avaliação com relação à ação formativa.

Apesar de usar o lugar que a avaliação ocupa para denominá-la formativa, admite que esse critério não é totalmente determinante, pois não é a forma externa da atividade de avaliação que permite julgar sua “formatividade” e sim a serviço do que ela é

colocada. Hadji defende que toda avaliação, ainda que esteja no centro da ação, tem uma dimensão prognóstica – no sentido de conduzir a um ajuste do ensino e “adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação” (HADJI, 2001, p. 20) – e uma dimensão cumulativa – onde se faz o balanço das aquisições dos alunos.

A inscrição no centro do ato de formação se traduz, na verdade, por uma melhor articulação entre a coleta de informações e a ação remediadora. As correções a serem feitas no sentido de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem, portanto, tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa (op. cit. p. 21).

A avaliação formativa implica uma modificação na prática do professor para que o aluno continue aprendendo, uma vez que o caráter formativo da avaliação possibilita a ambos – professor e alunos – descobrirem a melhor forma para a continuidade da aprendizagem. Essa modificação na prática pedagógica é denominada por Hadji como “*variabilidade didática*” (op.cit. p. 21) e, segundo ele, é o único indicativo externo para que se reconheça a avaliação formativa, uma vez que se trata mais de uma “*avaliação com intenção formativa*” (op.cit. p. 22). Portanto, não há um modelo exato a ser seguido, “é a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade em um registro formativo” (HADJI, 2001, p. 22). Pode-se inferir que a avaliação formativa jamais poderá ser colocada em prática como resultado de determinações legais, é preciso, antes de tudo, ser “desejada” pelo professor, construída cotidianamente e assumida pela escola.

Vigotski (2004) ao reconhecer o processo de ensino e aprendizagem como um espaço de relação entre professor e aluno e que ambos estão em processo contínuo de criação, atribui aos alunos a condição de sujeito que, não em *adaptação*, mas em *interação* com o meio, dirige o seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o autor não retira a importância e a responsabilidade do professor nesse processo, atuando não como o centro, mas como um colaborador que, agindo de forma intencional, poderá colocar o aluno em contato com novas possibilidades de relação e de criação de significados. Não esquecendo que os seus métodos podem ser eficazes na medida em que estão, de alguma forma, trazendo significações para a vida do aluno.

Em outra obra (1983), o referido autor, ao tratar do estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, apresenta como aspecto relevante o desenvolvimento histórico e social dando ênfase ao processo e como esse desenvolvimento vai se constituindo, considerando- o desde a concepção até o amadurecimento do ser humano.

Com isso, critica as concepções de aprendizagem que veem apenas o produto final, desconsiderando todo o processo pelo qual o aluno tenha passado.

Suas ideias servem como ponto de referência para uma melhor compreensão da avaliação formativa, uma vez que esta concepção de avaliação não visa apenas o produto final (o desempenho), ao contrário, prioriza o processo de construção do conhecimento, vê o erro como ponto de partida considerando que há todo um percurso a ser seguido, oferecendo oportunidade de melhorar o processo de aprendizagem.

O grande diferencial da avaliação formativa é o que se faz com a avaliação que se fez. Todas as ações pedagógicas devem estar voltadas para um projeto educativo que busque o desenvolvimento e a promoção da aprendizagem dos alunos. Avalia-se não apenas a aprendizagem, mas as condições em que ela ocorreu (ou “não ocorreu”) e os meios oferecidos para isso. Essa concepção de avaliação tem a missão de informar aos principais atores do processo educativo – professor e aluno – sobre os avanços alcançados e dificuldades apresentadas. O professor poderá regular sua ação, modificando sua prática a partir de uma análise da situação encontrada. O aluno por sua vez, “não somente saberá onde anda, mas poderá tornar-se capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros” (op. cit. p. 20). Assim, o aluno toma o seu lugar de sujeito ativo que dirige o percurso em busca de sua formação com liberdade e autonomia para tomar decisões.

É esse o caminho que a avaliação deve seguir.

4.1. A avaliação formativa e o exercício da Autonomia

A avaliação formativa está associada a processos significativos de desenvolvimento profissional dos professores, a melhorias sensíveis na organização e no funcionamento pedagógico das escolas e as formas diferenciadas de construção da sua autonomia (MELO, 2007).

Ao tratar da democratização da educação básica e da escola pública como uma obrigação do estado democrático, Afonso (2003) traz-nos uma oportunidade de reflexão

acerca do papel do Estado na promoção da escola democrática de qualidade que consiste em uma escola

onde seus alunos e professores tenham todas as condições para poder reconstruir quotidianamente o sentido de uma escola promotora das aprendizagens e dos saberes que são imprescindíveis a uma participação ativa, digna e com espírito crítico, numa sociedade cada vez mais complexa (AFONSO, 2003, p. 88).

Em oposição às condições que tornam possível essa escola, segundo o autor acima mencionado, há um cenário social totalmente desfavorecedor que busca “reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos predominantemente em função de novos interesses hegemônicos” (op. cit. p. 88). Programas esses em sua maioria encomendados de empresas privadas caracterizando a terceirização dos serviços educacionais. O Estado, ao mesmo tempo em que reduz o gasto com as políticas públicas, ainda cria “mecanismos de mercado” (op. cit. p. 88) na educação.

Podemos perceber, como consequência desse cenário, uma perda da qualidade e uma menor autonomia dos profissionais. Nesse sentido, a função da escola de formar para a autonomia torna-se cada vez mais inviável. A autonomia do aluno será sempre um sonho distante enquanto tivermos professores “castrados”, meros executores de pacotes educacionais encomendados. Concordo com Rios (2008, p. 86) quando afirma que “não há possibilidade de a ação docente contribuir para a afirmação da autonomia do aluno se essa ação não é ela mesma autônoma”. Portanto, ao falarmos de educação para a autonomia, para a participação e inserção social crítica, não podemos esquecer que esses elementos precisam estar presentes na prática docente.

O professor precisa ter autonomia para trabalhar, ter liberdade, mas não é uma autonomia que lhe é dada e sim conquistada. Ele precisa lutar pelos seus direitos, lutar por aquilo que acredita que vai melhorar a educação, só assim poderá ajudar o aluno a também conquistar sua autonomia.

Não se pode exercer a avaliação formativa sem que isso implique o exercício da prática da autonomia e a participação dos professores no desenvolvimento e planejamento do trabalho escolar. Em primeiro lugar, porque a avaliação formativa demanda diálogo, uma relação construída por professores e alunos em parceria. Em segundo lugar, porque somente ao vivenciar uma prática pedagógica com espaço para a liberdade e a autonomia na instituição escolar, o professor estará instrumentalizado para

favorecer a vivência desses princípios pelos alunos. Freire (2004, p. 107) contribui com essa reflexão ao apregoar que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade”.

Rios define a autonomia como “a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontrando-as prontas na sociedade, foram avaliadas como significativas e incorporadas ou internalizadas em nossas ações” (RIOS, 2008, p. 86). Considerando que o respeito à autonomia é uma exigência ética, novamente retomo as contribuições de Rios ao mencionar a importância da reflexão sobre os fundamentos das ações, a consistência dos valores na prática educativa. Isso significa “pensar na necessidade da presença dos princípios éticos na sua construção – no seu planejamento, no desenvolvimento do processo, na revisão e no reencaminhamento do trabalho” (op. cit. p. 83).

De acordo com Perrenoud (2000), o primeiro lugar de participação democrática e de educação é a sala de aula. Ao mesmo tempo, é lá onde se encontra a contradição entre “o desejo de emancipar os alunos e a tentativa de moldá-los” (Perrenoud, 2000, p. 106). Cabe ao professor ter clareza de quando deve tomar as decisões – fazendo-o com competência – e quando delegá-las aos alunos. O que se espera dos professores, segundo Perrenoud (2000, p. 107), é que

tenham eles próprios uma relação elaborada e serena com o poder, com a democracia e com a lei, que lhes seja permitido, ao mesmo tempo, compor com outros atores quando estiverem em condições de negociar e de assumir a responsabilidade da decisão quando esta não puder, por diversas razões legítimas, ser tomada pelo grupo.

Partilhar com os alunos o poder que lhe é atribuído não isenta o professor da responsabilidade de tomar as decisões na condução do trabalho pedagógico, trata-se apenas de ele não monopolizar esse poder.

A avaliação com intenção formativa favorece o desenvolvimento da autonomia na medida em que os sujeitos envolvidos na relação pedagógica (mais diretamente alunos e professores) participam das decisões que venham a ser tomadas para assegurar a aprendizagem. Isso é possível na medida em que há reflexão por parte desses sujeitos sobre as diferentes manifestações apresentadas para a ampliação das possibilidades de aprendizagem tanto individual – daqueles que precisam mais – como coletiva – de todos os demais.

O professor aprende para conhecer a para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e correção, da informação que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva (MÉNDEZ, 2002, p. 14).

Não cabe aqui separar os momentos da avaliação dos momentos de aprendizagem, uma vez que a própria avaliação se torna meio de conhecimento e os próprios instrumentos avaliativos se tornam instrumentos mediadores da aprendizagem. Segundo Méndez (2002), uma boa oportunidade para isso é o momento de sua correção – neste caso, depende da qualidade da informação que é passada –. O autor defende ainda que, mesmo quando o aluno não progride na aprendizagem, a avaliação é um caminho para que ela ocorra, pois, uma vez identificadas as causas da não aprendizagem e as dificuldades na apropriação do saber, pode-se lançar mão dos meios para a superação dessa situação.

O aluno, ao decidir o que irá produzir, ao analisar criticamente o conteúdo de suas aprendizagens, está rompendo com o modelo imposto pela escola, que é reflexo da sociedade capitalista em que uns indivíduos estão sujeitos a realizar um trabalho exigido por outros, ou seja, um trabalho externo que não parte de suas necessidades e objetiva atender outros interesses que não os seus. Freitas refere-se a esse fato como “expropriação do aluno do processo pedagógico” (2006, p. 231).

Segundo Bertagna, os alunos vivenciam essa relação na escola quando são os outros que determinam o que será produzido por eles.

Aos poucos as crianças incorporam as condições de trabalho produzidas na sociedade capitalista. A escola domestica ou torna dóceis os sujeitos para ingressarem nessa sociedade, vivenciando nas relações escolares, as relações de trabalho em que posteriormente estarão imersos (BERTAGNA, 1997, p. 11).

Uma característica do modo de produção capitalista apresentada por Enguita (1989, p. 172-173) é a “carência de poder, por parte do trabalhador, para determinar o procedimento pelo qual obterá os objetivos fixados para seu trabalho”, resultando na alienação do processo de trabalho. O que não é diferente na instituição escolar, onde

A criança e o jovem escolarizados são preparados para aceitar esta condição através de sua incorporação a uma experiência similar na escola. Além de não poder determinar o objeto de seu trabalho escolar – o conteúdo do ensino –, o aluno carece também de capacidade de

decisão sobre seu processo de trabalho – a aprendizagem, a pedagogia, os métodos (op. cit. p. 173).

Sobierajski (1992) contribui com essa análise ao enfatizar a função reprodutora da escola na sociedade capitalista que se legitima por meio das práticas avaliativas, ou seja, determina como o aluno deve se comportar e o que ele deve fazer, mas, como nem todos atendem às expectativas impostas, há uma naturalização da exclusão, o que é conveniente, pois “não interessa a essa sociedade que todos os indivíduos passem por todos os níveis de escolarização e que a escola seja de boa qualidade para todos” (op. cit. p. 22). Baseada nesse modelo capitalista, a escola define alguns saberes como válidos, de modo que apenas os que detêm esses saberes são legitimados como bons estudantes.

Dessa forma, a avaliação legitima a exclusão de alguns mantendo a lógica seletiva da sociedade capitalista.

Ao fazer a análise da escola na sociedade capitalista, identificamos como é difícil desenvolver um trabalho comprometido com as classes populares, no sentido de instrumentalizar os indivíduos para que se tornem capazes de compreender sua condição de classe e possam tornar-se pessoas criativas, que se governem e sejam capazes de governar. Como educadores, nossa meta coloca-se nessa direção, mas sabendo que, enquanto a escola estiver estruturada na sociedade capitalista, como tal, essa tarefa é uma batalha sem data para acabar” (SOBIERAJSKI, 1992, p.21).

Buscando analisar o processo de avaliação no interior de uma sala de aula, a autora acima citada verificou que a avaliação cumpria uma função significativa de modelar o comportamento dos alunos. Grande parte do tempo que deveria ser usado para o processo ensino-aprendizagem era utilizada pelo professor para controlar e modelar o comportamento dos alunos, o que era considerado importante, pois eles deveriam aprender a obedecer regras, o que seria cobrado deles na sociedade, quer dizer, os objetivos da escola¹⁰ são impostos pelos valores da sociedade e, às vezes, incorporados pelo professor sem que ele se der conta. A autora afirma ainda que

O primeiro passo para caminarmos em direção a uma prática avaliativa mais competente e comprometida com a democracia é o próprio professor encarar-se como elemento responsável por esse processo. Ele precisa se conscientizar de que está reproduzindo uma prática social que

¹⁰ Vale ressaltar que a escola em questão era localizada em uma periferia. A autora retrata na sua pesquisa como a prática pedagógica e as práticas avaliativas são relacionadas com os objetivos de uma escola de periferia que não são os mesmos de uma escola que atende às classes privilegiadas.

perpetua as condições dos alunos, com os quais desenvolve um trabalho (SOBIERAJSKI, 1992, p. 156).

Por este motivo, fica claro que um projeto voltado para uma escola realmente democrática impõe um novo projeto para sociedade. São esses projetos que devem ser construídos com a participação de todos, tendo como ponto de partida o tipo de sociedade que se deseja. A avaliação formativa, por se constituir em um mecanismo que se opõe à exclusão e busca incluir todos os alunos, respeitando suas diferenças e ajudando cada um de acordo com suas necessidades, deve fazer parte deste projeto.

4.2. Avaliação formativa na escola: Limites e Possibilidades

Os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos... para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar suas potencialidades criativas (AFONSO, 1999).

A avaliação, por estar a serviço da aprendizagem, precisa ser executada com continuidade. É necessário haver uma coerência do que o professor pratica com o que a escola pretende, com sua proposta educacional.

Conforme argumenta Perrenoud (1999), um professor sozinho não consegue realizar avaliação formativa, porque um professor que recebe novos alunos a cada ano não pode esperar, em algumas semanas, modificar radicalmente suas atitudes e suas representações para que entrem no jogo da avaliação formativa, sabendo que, alguns meses mais tarde, eles irão para uma outra turma e deverão retornar as suas estratégias anteriores” (PERRENOUD, 1999, p. 152). Não é nada fácil mudar as representações de avaliação dos alunos e até mesmo de seus pais se não houver um trabalho contínuo voltado para uma concepção formativa de avaliação no ambiente escolar. Portanto, para que a escola avance em direção a essa concepção é necessária uma modificação na organização do trabalho pedagógico, não só na sala de aula, mas na instituição escolar.

Dáí a importância do papel do gestor no exercício da avaliação formativa, no envolvimento dos profissionais para que essa modalidade se torne um processo coletivo no qual toda a comunidade escolar esteja envolvida e na implementação de projetos que visem à adoção de práticas avaliativas comprometidas com o desenvolvimento dos alunos e da escola. Cabe ao gestor incentivar a participação das famílias, considerar seus interesses e expectativas para que elas também sejam agentes do projeto educacional do qual serão beneficiadas. Cabe a ele ainda romper com a ideia de que a avaliação da aprendizagem é tarefa exclusiva do professor. Na escola, o gestor juntamente com a equipe pedagógica, são os responsáveis pela criação de uma cultura formativa de avaliação, levando os professores a assumirem essa concepção sabendo que não estarão sozinhos, embora reconheçam a sua responsabilidade e o seu papel essencial no desenvolvimento da avaliação de seus alunos.

Ao reconhecer a importância da avaliação formativa nas escolas, Afonso (2003) aponta alguns fatores que impedem ou dificultam o avanço para essa concepção.

Em primeiro lugar, o **tempo** a ser investido nessa modalidade da avaliação é muito maior por se tratar de uma atividade bastante trabalhosa. O professor precisa dispor, além do tempo para as aulas, de tempo para atualização de registros sobre cada aluno, para a elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas e planejamento das atividades. A falta de condições de trabalho do professor e o acúmulo de tarefas (em outra instituição ou em casa) atrapalham a boa execução desses procedimentos.

A avaliação formativa requer um ensino mais individualizado, um olhar atento a cada um dos alunos sabendo que nem todos aprendem da mesma forma, portanto, não devem ser avaliados com um instrumento único, padronizado. As estratégias de intervenção devem levar em consideração as especificidades de cada aluno. O professor precisa investir muito mais tempo e energia, deve se propor a usar todas as informações dos alunos e trabalhar junto com eles no sentido de avanço no seu desenvolvimento. De acordo com Villas boas (2006c, p. 139), um fator que limita a construção do processo de avaliação formativa, segundo relatos de professores, é a sobrecarga de trabalho em um curto espaço de tempo. Sabemos que o excessivo número de alunos por turma nas escolas dificulta o exercício do ensino individualizado. Sem contar com as exigências do trabalho burocrático a que os professores estão submetidos, o que toma grande parte do seu tempo. Nesse caso, é preferível que em determinados momentos se priorizem grupos de alunos para observá-los atentamente do que avaliar a todos superficialmente.

Em segundo lugar, Afonso refere-se ao **trabalho solitário do professor**, sem muita interajuda entre os colegas porque “as urgências da vida de cada um não deixam muito espaço para isso” (AFONSO, 2003, p. 93).

E em terceiro, há a **representação social** da avaliação formativa como uma modalidade de avaliação subjetiva, portanto, vista por alguns como “menos rigorosa ou mais sujeita a fatores não controláveis por parte dos diferentes atores escolares” (p. 93). O que se torna mais difícil de ser aceito quando se valorizam “apenas os resultados mensuráveis, quantificáveis e supostamente mais objetivos” (p. 94), desvalorizando seu potencial pedagógico. Ao contrário do que muitos pensam, a avaliação formativa não implica atitude complacente com relação ao aluno, mas exige acompanhamento sério e busca de procedimentos mais significativos que realmente favoreçam a aprendizagem.

Na escola, normalmente, existe a cultura da avaliação em uma perspectiva classificatória, separando os que “sabem” dos que “não sabem”, comparando uns em relação aos outros. Isso dificulta o diálogo, componente essencial da avaliação formativa. Um argumento contra essa concepção de avaliação é que não seria proveitoso para o aluno ser avaliado pelo processo enquanto a sociedade julga e classifica o tempo todo. Assim sendo, o aluno deve ter contato com essa prática classificatória porque na sociedade terá de competir para conquistar o seu lugar. Vê-se uma submissão do modelo social determinando a prática pedagógica. Cabe aqui questionar: É esse o papel da escola? Se o aluno tiver uma boa formação que lhe permita desenvolver todas as suas possibilidades, bem como exercitar sua criatividade, autonomia, criticidade, não estaria ele preparado para assumir seu papel na sociedade, inclusive para competir?

O autor acima citado reconhece que, “apesar de todas estas dificuldades, há certamente professores que a praticam porque estão comprometidos com uma escola diferente e com uma perspectiva emancipatória” (op. cit. p.94).

As dificuldades não podem se constituir em barreiras que inviabilizem esse trabalho. Antes de tudo, devem ser encaradas como um desafio quando se pretende alcançar o desenvolvimento do aluno e de toda a escola. Para tanto, a avaliação formativa precisa ser uma meta a seguir. Colocá-la em prática é uma tarefa a ser assumida por toda a equipe pedagógica sabendo que todos ganharão com isso.

A escola precisa ser um espaço aberto ao diálogo e cooperação para que a avaliação formativa seja uma “intenção coletiva”. Havendo disposição para experimentação, uma vez que a avaliação formativa traz diversas possibilidades para o trabalho pedagógico, professores, equipe pedagógica e alunos podem ser envolvidos na consolidação de um projeto educacional que amplie o conhecimento de todos. Nessa

perspectiva, a avaliação deve ser repensada para que esteja inserida nesse projeto como um elemento que se entrelaça entre a prática pedagógica e os objetivos da escola.

Tendo em vista que o processo ensino-aprendizagem se constitui o centro da ação educativa escolar, o interesse coletivo deve ser a compreensão desse processo para a possibilidade de sua ampliação. Nesse sentido, a avaliação tem um outro significado, não cabe a sua redução à atribuição de notas e conceitos e sim a tarefa de melhor compreender os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Não se trata de avaliar apenas o aluno, mas a relação pedagógica com todos que dela participam.

Segundo Esteban (2008, p. 91),

A avaliação como “prática de investigação” tem um horizonte móvel, indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes.

De acordo com a autora, essa prática aumenta a autonomia de alunos e professores. Do aluno, que se sentirá livre para dar suas respostas, embora diferente daquilo que foi padronizado, sabendo que elas serão aceitas como conhecimento, ainda que parcial e provisório. E do professor, que terá mais liberdade para dialogar com os alunos e junto com eles “organizar a dinâmica pedagógica, incorporando os conhecimentos e desconhecimentos apresentados ao trabalho pedagógico” (op. cit. p. 92).

Enfatizando a importância da atitude do professor diante do processo de avaliação, Gatti (2003, p. 102) oferece algumas estratégias que poderão ser colocadas em prática na sala, as quais muito se aproximam da avaliação com intenção formativa:

- Realizar debate em sala com os alunos na busca de maior transparência e de melhor utilização dos meios criados para favorecer o processo de ensino-aprendizagem;
- Refletir sobre o papel da avaliação no seu trabalho com os alunos;
- Ajustar procedimentos avaliativos para que sejam os mais adequados aos seus objetivos de ensino;
- Incluir a avaliação no processo de ensino e aprendizagem como meio para o desenvolvimento dos alunos em suas aprendizagens e dos professores em face de suas formas de ensinar.

O compromisso com avaliação formativa exige ainda a opção por um novo modelo pedagógico que não se baseie na competição nem na exclusão de uns para tornar

possível a seleção de outros, alimentando, assim, a sociedade capitalista. O novo modelo pedagógico, ao contrário, busca inserir a todos, sem querer criar uma homogeneidade, um saber padronizado porque julgado necessário para todos os alunos. Trata-se de um projeto emancipador que favorece a humanização dos sujeitos e sua adesão por uma sociedade menos excludente e uma escola comprometida com todos os atores sociais. A avaliação, uma vez que traz em sua essência os objetivos da escola, é assumida como uma opção política comprometida com o tipo de sociedade que se quer alcançar.

Sabemos que as mudanças pelas quais a escola deve passar para se tornar uma instituição emancipadora e democrática precisam acontecer mais fora do que dentro desse espaço, entretanto, para os que acreditam na escola como a transformadora da realidade social, sobretudo, os educadores, devem fazer a sua parte para que a **transformação possível** aconteça.

5 OLHANDO PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

O fato de conviver no ambiente escolar por ser professora da SEE/DF há doze anos fez com que o local onde se realizou a pesquisa não se constituísse em um ambiente estranho. Porém, um “outro olhar”, como pesquisadora, ajudou-me a compreender situações no cotidiano escolar que antes eu não compreendia. O “distanciamento” provocado pela situação de pesquisa ajudou-me na melhor compreensão do fenômeno educativo e das questões ligadas à avaliação.

Ao voltar o olhar para as práticas avaliativas realizadas em uma escola e em uma sala de aula, não fazia parte dos meus objetivos emitir julgamentos sobre as atitudes dos profissionais. Conforme mencionado no início deste trabalho, conhecer as práticas avaliativas da sala de aula e a concepção de avaliação das professoras era um fator importante para compreender a concepção dos alunos. Esta é determinada pelas práticas avaliativas que vivenciam.

5.1. A avaliação no contexto da escola pesquisada

A avaliação está inserida na Proposta Pedagógica da escola, elaborada em 2008, como algo fundamental para o processo ensino-aprendizagem. São preconizadas duas instâncias de avaliação: educacional e institucional.

A avaliação institucional é realizada ao longo do ano por meio de “mecanismos de consultas diversos”, como questionários distribuídos entre os vários segmentos: professores, funcionários e pais. Durante o tempo em que estive na escola, não presenciei nenhum instrumento que incluísse os alunos nesta instância avaliativa. Neste trabalho, não faz parte dos meus objetivos discorrer sobre a avaliação institucional, portanto, ocupar-me-ei da avaliação educacional.

A avaliação educacional, apontada como “um poderoso instrumento¹¹ a serviço da qualidade do ensino”, permite verificar se a escola está realmente cumprindo sua função social: “formar cidadãos críticos, éticos e participativos”.

De acordo com a Proposta Pedagógica, a avaliação é utilizada como “instrumento de verificação dos resultados, obtidos ou não, no processo de ensino aprendizagem e ocorre de forma contínua e formativa, de modo que os aspectos qualitativos prevalecem sobre os aspectos quantitativos”. Acontece antes, durante e depois de toda atividade proposta em sala. São citados vários instrumentos utilizados como forma de avaliação como: provas escritas, trabalhos, registros e acompanhamento da participação dos alunos nas atividades.

Percebeu-se que a escola reconhece a importância de se considerar o processo de desenvolvimento da aprendizagem ao propor que a avaliação seja contínua e que aconteça em vários momentos. Ficou claro na proposta que, por meio da avaliação, é possível rever a metodologia utilizada, corrigir possíveis erros e redirecionar as ações. Não pude, porém, detectar mudanças metodológicas no trabalho pedagógico em função dos resultados apresentados, mas algumas medidas foram tomadas no sentido da melhoria desses resultados: oferecimento de aulas de reforço para os alunos com baixo rendimento acadêmico, no horário contrário ao das aulas, e reagrupamento de alunos fora de faixa na mesma turma, porque assim a escola achava que poderia atender melhor suas necessidades. Isso demonstrava que a mudança deveria ocorrer com relação aos resultados que os alunos apresentavam e não com relação ao trabalho realizado pela escola. Ao propor estratégias bem intencionadas para ajudar o aluno na continuidade de suas aprendizagens, a escola, provavelmente, revelasse forte prática classificatória de avaliação com intenção prioritária de verificação do rendimento.

Nesse contexto, a verificação se refere à aferição dos resultados da aprendizagem que são expressos pela aprovação ou reprovação dos alunos. A verificação pode ser um dos objetivos da avaliação desde que vista como um ponto de

¹¹ Ao referir-se à avaliação como instrumento, a escola reduz a ideia de avaliação, ainda não a compreendendo como um processo.

partida. Deve resultar no reencaminhamento do trabalho pedagógico para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Somente assim poderá integrar-se com a verdadeira função da avaliação. Como afirma Luckesi (2006, p. 94),

O momento da aferição do aproveitamento escolar não é o ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação possibilitando conseqüências no sentido da construção dos resultados que se deseja.

A aprendizagem deveria ser o objetivo principal da ação educativa, mais do que os resultados apresentados em notas, conceitos ou menções. Embora estes possam ser conseqüências de uma aprendizagem satisfatória, a escola não poderia centralizar o seu trabalho em função desses resultados.

Aumentar os índices de rendimento era um dos objetivos revelados desde o início do ano letivo e a estratégia seria preparar os alunos para o tipo de prova que é aplicada nas avaliações externas, para isso, os alunos das turmas de 4.º e 5.º anos realizaram exames simulados elaborados pela própria escola.

Ainda com relação aos aspectos observados na Proposta Pedagógica, estes se referem apenas aos alunos como objetos de avaliação, isto quer dizer que os alunos são observados, comparados e classificados. Não participam ativamente da avaliação, são os únicos avaliados. A Proposta Pedagógica não inclui a avaliação do trabalho docente pelo aluno, esquecendo-se de que ele pode ser um grande avaliador da sua aprendizagem. Refere-se ao conselho de classe como o momento em que todos os aspectos que possam influenciar no processo ensino-aprendizagem são analisados, promovendo, assim, o compromisso de toda equipe de professores e direção com o processo pedagógico. O conselho de classe apresenta-se na proposta pedagógica como uma instância mais global da avaliação educacional, pois não pretende apenas verificar quais os resultados alcançados pelos alunos, mas as circunstâncias em que o trabalho pedagógico acontece. Os participantes dos conselhos de classe eram os professores e a equipe pedagógica. Dessa forma, a escola perdia uma excelente oportunidade de colocar os alunos como parceiros nessa instância avaliativa.

Os alunos realizavam provas bimestrais quando era atribuída uma nota que seria somada com pontos adquiridos por outros aspectos avaliativos como comportamento, interesse, participação. É o que a escola entende por avaliação formativa. Oficialmente a

nota foi abolida, o registro das avaliações era feito por meio de relatórios descritivos, mas a nota ainda era a principal referência para mostrar o desempenho dos alunos, era o que os pais recebiam no dia de reunião.

A escola entendia que a existência de notas e boletins e a classificação tornavam a avaliação mais compreensível. Portanto, em vez de explicar para pais e alunos o novo modelo de avaliação – que consistia em uma avaliação sem a existência de notas em que os alunos seriam avaliados de acordo com outros critérios e não apenas pelo seu desempenho nas provas – na prática acabou retornando para modelos anteriores não avançando para uma concepção mais formativa de avaliação.

As provas eram elaboradas pelos professores e entregues à direção para apreciação e só depois, liberadas para reprodução. Enquanto isso, eram chamadas de “prévia das avaliações”. Eram elaboradas no início do bimestre para orientar o trabalho docente, ou seja, uma vez definida como seria a prova, o professor deveria trabalhar em sala de modo que os alunos se sentissem familiarizados com os tipos de questões. A intenção era que os professores elaborassem questões mais complexas e, com isso, treinassem os alunos para os tipos de questões usadas nas avaliações externas para que eles apresentassem bons resultados. O problema é que a avaliação acabava direcionando o trabalho docente, pois, uma vez elaborada, obviamente determinava o conteúdo a ser trabalhado pelo professor. Ficando, dessa forma, a aprendizagem em segundo plano.

A escola criava espaços/instrumentos formais de avaliação que davam oportunidade aos profissionais e pais de emitirem julgamentos acerca do trabalho da instituição. Os menos ouvidos eram os alunos. O orientador educacional, por exemplo, ao chegar à escola, elaborou questionários para pais e professores para montar um plano de trabalho que atendesse às suas expectativas. A opinião dos alunos não era importante, para eles não se perguntava nada.

Quanto aos aspectos indicadores da avaliação classificatória, posso descrever a mesma situação encontrada por Villas Boas ao realizar pesquisa em uma escola pública do Distrito Federal que atendia alunos da 1.^a à 4.^a série (1993, p. 365-366): “...períodos padronizados para aplicação de provas... reunião com os pais para a assinatura de boletins; aplicação de provas e comunicação de resultado do rendimento escolar somente ao final de cada bimestre...”.

A pesquisa tinha o objetivo de analisar as articulações entre o trabalho pedagógico e as práticas avaliativas e foi realizada em 1993, ou seja, há 15 anos, e ainda há muitas semelhanças entre as práticas avaliativas escolares adotadas atualmente.

5.2. Sala de aula: ritual pedagógico

Você é um somatório, tem que fazer atividade, dever de casa, muito trabalho. Se as duas professoras marcarem avaliação no mesmo dia, tem que dar conta das duas (Professora da turma pesquisada).

As aulas da turma do 5.º ano aconteciam em duas salas: 17 e 18. Em cada sala, havia uma professora responsável. Chamarei de professora “A” a professora da sala 17; de professora “B” a professora da sala 18; e de professora “C” a segunda professora da sala 17.

O fato de serem os alunos a mudarem de sala no decorrer do horário escolar justificava-se pela argumentação de que as salas de aula caracterizavam-se por “salas-ambiente”. Sendo assim, duas turmas de 5.º ano revezavam-se nessas salas. Na sala 17, os alunos da turma observada assistiam às aulas de Matemática, Geografia e Ciências, com a professora “A” e, na sala 18, eram as aulas de Português e História, com a professora “B”. Oficialmente, a professora “A” era a responsável pela turma, era com ela que os alunos tinham atividades de artes, na quadra e na sala de vídeo. Essa professora deixou a turma no final do primeiro bimestre para trabalhar em uma classe de aceleração da aprendizagem que havia sido criada com alunos fora da faixa etária, na própria escola, sendo substituída pela professora “C”.

No primeiro semestre, os alunos trocavam de sala, de acordo com o cronograma abaixo. Após o recreio os alunos das duas turmas recolhiam o seu material, faziam filas em frente à sala e se dirigiam para a outra sala, conforme eram chamados pelas professoras e se acomodavam novamente.

HORÁRIO 5.º ANO – TURMA C – VESPERTINO					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1.º HORÁRIO	(sala 17)	(sala 18)	(sala 17)	(sala 18)	(sala 17)
	MATEMÁTICA QUADRA / ARTES	PORTUGUÊS	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	VÍDEO
2.º HORÁRIO	(sala 18)	(sala 17)		(sala 17)	(sala 18)
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA		GEOGRAFIA	PORTUGUÊS

Quadro 2: Cronograma da turma observada – 1.º semestre.

Esse procedimento levava muito tempo até que a turma se organizasse para então terem início as aulas. Por esse motivo, as professoras decidiram no segundo semestre permanecerem todo o horário com a mesma turma em dias alternados, ficando o cronograma de aulas de seguinte forma:

HORÁRIO 5.º ANO – TURMA C – VESPERTINO					
SEGUNDA (sala 17)	TERÇA (sala 18)	QUARTA (sala 17)	QUINTA (sala 18)	SEXTA (sala 17)	
QUADRA	P O R T U G U Ê S	C I Ê N C I A S	H I S T Ó R I A	VÍDEO OU ARTE	
M A T E M Á T I C A				M A T E M Á T I C A	G E O G R A F I A

Quadro 3: Cronograma da turma observada – 2.º semestre.

As salas de aula eram organizadas com as cadeiras dispostas em fileiras, uma atrás da outra ou em filas duplas. As professoras se posicionavam na frente da sala para exposição do conteúdo. Às vezes, havia trabalhos em grupos apenas na sala 17. Cada aluno tinha o seu lugar marcado, onde deveria se sentar todos os dias. Em cada sala, havia um mural onde eram expostos os trabalhos dos alunos e um painel de aniversariantes.

Professora “A”

É pedagoga, tem 10 anos de SEE/DF. Atua em 4.ª série (5.º ano) há 9 anos. Esse era o seu 3.º ano na escola.

Falava para os alunos que a aprendizagem ocorria todos os dias e que não estava lá apenas para ensinar, mas para aprender também. Enfatizava questões sobre respeito, limite e organização. Tinha conversas informais com os alunos em sala, mas não permitia conversas na hora da aula. Explicava que teriam tempo para tudo e que eles deveriam respeitar as regras. Mandava os alunos para o banheiro de acordo com as filas onde se sentavam.

Quanto à avaliação, esclarecia que os alunos não eram avaliados apenas nos dias das provas e sim todos os dias:

Você é um somatório, tem que fazer atividade, dever de casa, muito trabalho. Se as duas professoras marcarem avaliação no mesmo dia, tem que dar conta das duas.

Segundo essa professora, o amadurecimento dos alunos era necessário tendo em vista que, no ano seguinte, eles estariam no 6.º ano, em outra escola, em Centro de Ensino Fundamental¹².

Nas aulas de matemática, a professora “A” geralmente iniciava as atividades fazendo uma revisão do conteúdo anterior e a correção do dever de casa. Passava em todas as carteiras para verificar quem havia feito o dever de casa e apontava as questões erradas para que fossem refeitas e, depois, fazia a correção no quadro.

A professora analisava junto com os alunos as respostas erradas, fazia com que eles chegassem às respostas corretas por ensaio e erro. Após os alunos apresentarem suas respostas, a professora perguntava se havia discordância, em caso afirmativo a resposta era revista. Isso acontecia também sempre que alguém não havia encontrado uma resposta. Esses procedimentos consistiam em momentos de aprendizagem para os alunos que, em geral, tinham uma boa participação nas aulas.

Durante os exercícios em sala, os alunos que apresentavam dúvidas procuravam a professora para pedirem explicação e, ao terminarem, levavam o caderno até ela para a correção. As questões erradas eram refeitas. A eles era permitido também se sentarem próximos uns dos outros para se ajudarem nos exercícios.

Em algumas atividades de operações matemáticas, era solicitado que os alunos trocassem os exercícios para que as atividades fossem corrigidas pelos colegas, depois os próprios alunos contavam seus erros e acertos e faziam um gráfico para acompanhar o seu desempenho. A professora perguntava o que eles achavam com relação ao seu desempenho, quem havia melhorado e se era preciso estudar mais. A atitude da professora, embora colocasse o aluno como o único responsável pela sua aprendizagem, já era um bom começo para dar aos alunos oportunidade de praticar a autoavaliação.

Quanto à correção das atividades pelos colegas, Villas Boas (2008) apresenta um componente da avaliação formativa que visa “romper com o processo unilateral e autoritário de avaliação em que somente o professor avalia e somente o aluno é avaliado” (op. cit. p. 47). Trata-se da “avaliação por colegas” em que uns avaliam o trabalho do outro. Segundo a autora, “sabendo que suas atividades serão apreciadas por colegas, os estudantes certamente as prepararão com mais cuidado e, possivelmente com mais prazer”. É provável que esse tipo de avaliação estabeleça uma parceria entre eles e

¹² No Distrito Federal, Centro de Ensino Fundamental é a instituição educacional que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

diminua o medo do aluno de se expor por saber que seus erros serão tratados com respeito pelos colegas. Neste caso, a professora deixava de ser a única avaliadora, dividindo essa função com os alunos.

No final da aula, a professora costumava perguntar para os alunos como estavam as aulas de matemática, se estavam boas, ao que eles respondiam que sim e que estavam “ótimas” e se estavam cansativas, eles respondiam que não. Com este procedimento, a professora oferecia espaço para os alunos fazerem apreciação do trabalho docente, uma prática pouco adotada nas instituições escolares.

Essa professora demonstrava conhecer os alunos do ano anterior. Certa vez falou para o último aluno a terminar um trabalho: *“Não quero aquela lerdeza do ano passado, é para você ser o primeiro a terminar”*. Sempre o elogiava quando ele terminava uma tarefa. Buscava encorajá-lo, porém, ao mesmo tempo, utilizava-se de informações anteriores que revelavam aspectos negativos do aluno. A atitude da professora em relação ao aluno evidenciava uma prática de avaliação informal iniciada antes mesmo que se houvesse estabelecido uma relação entre professora e aluno, provavelmente, a partir de informações adquiridas no ambiente escolar, porém, em outro espaço que não a sala de aula. Isso mostra como a avaliação informal permeia todo o cenário escolar e vai além dele.

A avaliação informal tende a ultrapassar os limites da sala de aula, da escola impregnando a vida do aluno, ao mesmo tempo que vai se constituindo no próprio, já que o aluno passa a assumir os julgamentos, os conceitos que as outras pessoas inferem a respeito dele (BERTAGNA, 1997, p. 180).

Foi possível detectar também procedimentos realizados a partir de avaliação informal que levava essa professora a buscar estratégias para ajudar os alunos na superação de suas dificuldades: os alunos julgados por ela como tendo “dificuldades” de aprendizagem eram colocados para se sentarem à frente, mais próximos dela a fim de receberem um atendimento mais individualizado. Percebe-se que a avaliação informal pode ser benéfica se conduzida no sentido de orientação de uma prática pedagógica que melhor atenda às necessidades dos sujeitos do processo educativo.

Professora “B”

É pedagoga com especialização em Psicopedagogia, tem 8 anos de SEE/DF. Era o 3.º ano que trabalhava em 4.ª série (5.º ano). Estava na escola havia 5 anos.

Segundo a professora, tudo o que os alunos faziam na sala valia nota, tudo tinha ponto e não apenas as provas. A prova, para ela, era mais um documento formal, para se “resguardar”, segundo sua justificativa.

A maioria das aulas de português consistia em atividades de interpretação de texto iniciando com cópia do texto no quadro pela professora e no caderno pelos alunos, depois era feita uma leitura oral pela professora ou por algum aluno a pedido desta. Após todos copiarem, a professora fazia uma explanação oral, lançando perguntas para a turma. Esse procedimento, quando demorado, levava a maioria dos alunos a se dispersarem e conversarem entre si.

Realizava várias atividades escritas de interpretação de texto e cópia de texto extraído do livro dos alunos – apenas nesses momentos o livro didático era utilizado e depois recolhido para ser guardado pela professora. A explicação do conteúdo era baseada nos elementos dos textos. Poucos alunos apresentavam suas dúvidas e poucos prestavam atenção.

A professora “B” perdia muito tempo reclamando com os alunos e tentando controlar a turma. Nesses momentos, falava da avaliação ou anunciava um “teste”. Ao se referir ao comportamento deles, sempre lembrava que, no dia da prova, eles poderiam não saber o conteúdo por causa da conversa. Era muito repetida a frase: “*Só quero ver no dia da avaliação...*”. Ao mesmo tempo em que frisava que a avaliação ocorria todos os dias, frequentemente, se referia ao dia da avaliação nos momentos em que os alunos conversavam enquanto explicava o conteúdo ou corrigia exercícios.

Certo dia, enquanto explicava umas questões, alguns alunos conversavam. A professora falou que, quando fosse a hora da prova e não soubessem, era porque não haviam prestado atenção e comentou que, dali a alguns dias, já teriam prova – isso aconteceu no segundo dia de aula. Disse ainda que quem não fizesse o dever de casa tiraria zero. A prova era um “trunfo” na mão da professora para que os alunos se mantivessem comportados e atentos e realizassem as atividades solicitadas.

Apesar das ameaças que fazia, essa professora era carinhosa e conversava muito com os alunos, mas chateava-se bastante por causa do comportamento da turma, chegando a desabafar algumas vezes para eles que não queria mais trabalhar com bidocência, que iria ficar apenas com a outra turma e que essa turma havia sido escolhida por falta de opção. Pude observar, em alguns momentos, certa indisposição da professora com os alunos, mostrava-se desanimada ao ir para a sala e ignorava algumas atitudes daqueles considerados desinteressados. Falava que eu estava avaliando a turma e observando o comportamento deles. Certa vez, próximo ao término da aula, após

fechar o meu caderno, um aluno perguntou-me se eu ainda ia escrever sobre eles, pois queria jogar bola dentro da sala. E, por causa do comportamento, ficavam sem recreio e meses sem ir à quadra. Às vezes, alguns alunos pediam desculpa pela bagunça.

Durante uma atividade de produção de texto, os alunos produziam frases e acrósticos sobre a mulher. As frases seriam colocadas no mural da escola, pois estava próximo o Dia Internacional da Mulher. Ao terminarem, os alunos liam suas produções que eram anotadas no quadro pela professora. Nem todas as frases lidas eram anotadas. A professora não explicava por que algumas frases eram escolhidas e outras não, mas os alunos certamente entendiam que ela não havia gostado do seu trabalho, por isso, não o teria escolhido. Outros trabalhos eram aceitos parcialmente, ou seja, a professora sugeria que fossem melhorados. Alguns alunos demonstravam vergonha e se recusavam a ler.

Um dos motivos pelos quais os alunos não se sentiam à vontade para ler suas produções era o fato de se sentirem expostos, uma vez que, informalmente, era realizada uma avaliação “pública” pela professora sobre os seus trabalhos: os “bons” eram escolhidos para integrarem o mural da escola, os “médios” eram refeitos e os “ruins” não faziam parte. Tratava-se de uma avaliação da qual os alunos não conheciam os critérios, ao que parecia, dependia exclusivamente de a atividade ter agradado ou não a professora. O que deixava alguns alunos receosos, pois a professora, por meio de atitudes, enviava mensagens que expressavam em que medida os trabalhos eram bem feitos ou não, expondo os alunos diante de seus colegas.

Professora “C”

Pedagoga, este era o seu primeiro ano na escola, estava em regime de contrato temporário.

Conseguia manter a turma mais calma. Tinha atitude de vigilância o tempo todo para “manter a ordem”. Incomodava-se com o barulho dos alunos e ao vê-los se levantar. Andava muito pela sala. Sempre chamava a atenção dos que conversavam ou se levantavam. A “tática” era mantê-los ocupados para não dar tempo à indisciplina. Costumava reclamar com os alunos por causa do comportamento que eles apresentavam na sala da professora “B”, dizendo que eles tinham que se comportar do mesmo jeito e que parecia que eles tinham “dupla-personalidade” porque, com ela, eles eram mais

comportados. Essa professora também ameaçava acabar com a bidocência¹³. Se isso ocorresse, eles passariam a ter aulas apenas com a professora “C”.

Considerando que o ato de avaliar, muitas vezes se constitui uma prática solitária para o professor, a bidocência pode trazer uma nova dinâmica para a avaliação. Ao planejar juntos, professores podem trocar informações sobre a aprendizagem dos alunos, sobre o que fazer para que eles progridam. Podem analisar o porquê de alguns alunos se saírem bem com um professor e com outro não, favorecendo, inclusive, a avaliação do trabalho docente. A socialização de informações entre os professores pode trazer um conhecimento aprofundado sobre o aluno, o que, certamente, os ajudará no encaminhamento de ações que possibilitam a ampliação da aprendizagem.

Ao sair da sala, a professora “C” designava uma aluna para anotar no quadro os nomes daqueles que conversassem ou se levantassem. Esses alunos ficavam sem recreio. Às vezes, esse procedimento era adotado mesmo quando permanecia na turma, se estivesse ocupada em olhar os cadernos dos alunos. Alguns, ao se levantarem, pediam permissão para a colega que estava “olhando” a turma e, quando viam seu nome do quadro, tentavam “negociar”, justificando os motivos.

Um aluno deixou claro que esse era um momento avaliativo não conduzido pela professora.

R: Tem vez que um aluno avalia a sala toda.

Pesquisadora: Como?

R: Ele fica olhando.

Pesquisadora: Um aluno? E o que ele faz com isso?

R: Olha quem está bagunçando.

Pesquisadora: E depois?

R: Ai quando a professora chega, fala tudo.

Pesquisadora: E isso é avaliar?

R: É.

Apenas as meninas eram designadas para essa tarefa. Os meninos não eram chamados. Isso fragilizava a relação entre eles, pois os meninos se sentiam injustiçados tanto pela professora, que não lhes permitia também anotar os nomes, quanto pelas colegas, por anotarem seus nomes indevidamente, favorecendo as outras meninas. Esse fato criava um clima de concorrência na sala de aula. Seguem abaixo as queixas dos meninos.

¹³ A ameaça de acabar com a bidocência era usada pelas duas professoras como uma tentativa de mantê-los comportados. Elas, provavelmente, não sabiam que era isso que eles queriam, pois não gostavam da bidocência.

M: Tinha que ser um dia uma menina e outro dia um menino.

E: Uma vez ninguém tava anotando os nomes, né? E eu perguntei se eu podia anotar os nomes e ela disse que não, aí quando a professora voltou, mandou a J anotar os nomes e eu pensei: “Por que ela não deixa os meninos”?

E: Eu falei: “Professora, a senhora só deixa as meninas”!

G: Tem algumas vezes que ela só deixa as meninas porque elas terminam o dever primeiro.

Pesquisadora: Então tem um motivo?

M: Teve uma vez que os meninos terminaram o dever primeiro que elas e ela falou bem assim para a P que tava no meio do dever: “P, anota os nomes”. E nós falamos: “Professora, por que a senhora não deixa nós anotar? Nós já terminou”. E ela falou: “Não, é ela”.

G: Desde quando eu entrei nesta escola eu nunca vi nenhum menino anotando, só as meninas.

J: As meninas conversam à vontade, e quando nós fala que elas estão conversando, elas falam que estão conversando bem baixinho e nós conversa bem baixinho e elas anotam o nosso nome.

F: Elas falam que estão conversando sobre o dever. Nós nem tá conversando e ela anota o nome nosso.

F: Se a gente levantar do lugar para pegar um negócio, ela anota.

G: No dia que a gente ficou brincando lá na sala, ela anotou meu nome só porque eu levantei para pegar meu lápis que caiu. As meninas só anotam o nome dos meninos, não anotam os das meninas.

Assim, os alunos iam aprendendo a “dedurar” uns aos outros. O que deveria ser um espaço de exercício para a solidariedade e cooperação, tornou-se um espaço de disputa, rivalidade e desconfiança, em que as relações de amizade são ameaçadas.

E: É porque a J gosta, ela quer ser a mandona da sala.

G: A gente foi pra sala da professora “C” e ela deixou a J anotando e ela queria mandar em tudo, mandando a gente sentar em tal lugar.

F: Eu acho que é porque quando ela tá anotando os nomes é toda exibidinha, fala assim: “Vou anotar o seu nome, é melhor você sentar”.

As meninas, mesmo tendo noção do conflito que poderia surgir com os colegas, pagavam o preço para se aproximarem do *status* conferido à professora e se sentiam valorizadas e respeitadas na sala. É o que mostra os relatos colhidos em entrevista com as duas alunas apontadas pelos meninos como as que mais realizavam essa tarefa.

Pesquisadora: O que será que os meninos pensam de vocês? O que eles acham disso?

J: Eles devem pensar mal, porque eles nunca anotaram e porque eles ficam com ciúmes. Eu acho que eles acham ruim, porque às vezes eles falam assim: “Professora, a senhora só puxa o saco das meninas, só elas anotam os nomes, só elas olham a sala, nunca os meninos fazem”.

P: Eles ficam falando que a professora só escolhe a gente, porque a gente fica se amostrando para escrever no quadro.

J: O G fala que eu sou metida, eu falei: “Ai, ai G, só porque eu anoto os nomes, não quer dizer que sou metida não, não tem nada a ver”.

J: Ela confia em mim, me manda anotar os nomes, olhar a sala pra ela.

P: Eu acho também ela confia mais em mim e na J.

J: Eu acho que eu ajudo a professora, então eu concordo.

P: Quando a professora está dentro da sala fazendo alguma coisa, a gente fica anotando os nomes, porque ela está na sala, mas está desconcentrada.

Pesquisadora: Vocês gostam de ajudar a professora?

P: Eu gosto porque a gente fica escrevendo, sabe? Aí a gente fica andando pela sala e pode fazer o que quiser.

J: Eu gosto porque ela mostra que tem confiança em mim, então eu gosto.

Quando a professora não podia controlar a turma, as alunas assumiam esse papel por ela, às vezes, mesmo sem serem solicitadas porque já estava determinado que a ordem na sala não podia ser ferida. Nesse caso, na ausência da professora, eram essas alunas que deviam exercer o papel controlador atribuído à professora. O que importava era que os alunos continuassem vigiados e convivessem com a ameaça de castigo caso infringissem a ordem estabelecida.

O fato de somente as meninas serem escolhidas para “controlar” a turma na ausência da professora traz à tona as relações de gênero que estão presentes em toda a escola e na sala de aula. Rincon (2006) analisou as relações de gênero e a avaliação informal em uma turma de 1.^a série do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Brasília. Constatou que a professora da turma tratava de forma diferente meninos e meninas, por meio da avaliação informal. Os primeiros recebiam os seguintes rótulos: curioso, intrometido, às vezes brincalhão, inteligente, arteiro, esperto, amigo, gosta de ajudar. Já as meninas eram consideradas: cuidadosas, carinhosas, meigas. Nessa investigação, a autora observou como a professora se relacionava, em termos de avaliação, com uma menina e um menino. Com a menina, a professora não era encorajadora. Diante de suas dificuldades, o que ela mais dizia era: “*usa a cabeça*” ou “*vamos pensar?*”, mas de forma irônica. “Quanto mais a professora perdia a paciência, mais a aluna se retraía e não respondia às perguntas”, afirma Rincon (p. 46). Essa aluna costumava ficar isolada da turma nos momentos de recreio. O menino era elogiado e também passou a constranger a colega, a tal ponto que, em um momento em que a menina não conseguiu desenvolver uma atividade, ele comentou em voz alta: “*nossa, isso pega?*” (RINCON, 2006, p. 51).

Em um determinado dia, no momento em que todas as crianças copiavam a atividade do quadro, a professora percebeu que a menina estava com a cabeça deitada sobre a mesa. Mandou que ela copiasse os exercícios e não foi atendida. Então, ela pegou-a pela mão e saiu da sala com ela. Voltou acompanhada da menina e da coordenadora pedagógica que falou para a criança na frente de toda a turma:

Não é para chorar. Os seus colegas não querem ver você chorando. Eu vou ligar para o seu pai para ele ver você chorar. Você não vai para casa, pode chorar até cansar. Vamos embora, pegue seu material. Você vai lá para a coordenação e só vai para casa quando terminar de copiar. Chega de chorar. Vamos chorar lá na minha cabeça, porque a tia não agüenta mais (op. cit. p. 48).

A coordenadora pedagógica levou a menina para sua sala e voltou à sala de aula. Em voz alta perguntou à professora como ela suportava aquela criança. A resposta foi: *“Para você ver o que eu passo”* (op. cit. p. 48).

Na presente pesquisa não houve o objetivo de analisar as reações de meninos e meninas. Contudo, como os meninos constituíam dois terços da turma e foi constatada a prática de somente as meninas “tomarem conta” quando a professora se ausentava, esse fato pode ser um indicador de tratamento desigual dos dois gêneros por parte da professora e até dos próprios alunos. Esse é um tema para futuras pesquisas.

Pude perceber, por parte das professoras, tratamento desigual entre meninos e meninas. Segundo elas, os meninos eram mais “bagunceiros” do que as meninas. O fato de serem eles que ficavam em desvantagem nessa relação, faz-me constatar, assim como Rincon (2006), a presença da desigualdade entre meninos e meninas como consequência da avaliação informal.

Os relatos a seguir, colhidos em uma conversa apenas com meninos, demonstram o sentimento que isso lhes causava.

Pesquisadora: A professora gosta de vocês?

Alunos: Não.

Pesquisadora: M, você acha que a professora gosta de você?

M: Não.

Pesquisadora: Nenhuma das duas?

M: Não.

Pesquisadora: Por quê?

M: Eu acho que ela gosta de menina.

Pesquisadora: E você V. H.?

V. H: Nenhuma.

Pesquisadora: G, Você acha que alguma professora gosta de você?

G: É por causa que a professora “B” dá mais atenção pra gente.

Pesquisadora: E você E, quem gosta de você?

E: Não sei. Acho que é a professora “B”. A “C” não gosta de mim não, ela não gosta de mim e nem eu gosto dela. Ela pode até escrever mais devagar, mas eu não gosto muito dela não. Ela ameaça a gente.

J: Não tem nenhuma professora que gosta de mim.

Pesquisadora: E você, J. A?

J. A: Nenhuma, mas a que mais dá para gostar assim é a professora “B”, a professora “C” só fica ameaçando a gente.

Os meninos não se sentiam queridos pelas professoras, por isso, alguns revelavam também não gostarem de suas professoras. A professora “C” foi a mais citada como a que provavelmente não gostava deles ou a que gostava menos. Era exatamente a professora que escolhia as meninas para “olhar” a sala.

A referida professora sempre verificava os cadernos para ver quem havia feito as tarefas indicadas. As correções eram feitas no quadro. Passava muitos exercícios de matemática e, a partir daí, tirava as dúvidas que surgissem nos alunos. Controlava as tarefas por meio de adesivos nos cadernos e anotações no seu próprio caderno. Semanalmente, a professora reservava uma parte da aula para olhar todas as atividades dos cadernos e colar os adesivos nas atividades respondidas. Aqueles que não haviam feito todas as atividades deveriam fazer nesse momento. Segundo a professora, isso era um procedimento de avaliação. Os adesivos valiam pontos que eram somados à nota da prova. Os alunos conferiam se havia adesivos em todas as atividades respondidas, caso contrário, eles reivindicavam que fossem acrescentados.

As aulas do Ciência em Foco¹⁴ aconteciam uma vez por semana e eram planejadas pela professora juntamente com a coordenadora pedagógica. Toda orientação para essa aula, incluindo o material a ser utilizado, era entregue na escola previamente pela empresa contratada para desenvolver o programa. Nessa aula, os alunos costumavam realizar algumas experiências e sempre trabalhavam em grupos. Cada um recebia o livro contendo o conteúdo da aula, mas eram avisados para ter muito cuidado, pois o livro não lhes pertencia. Era realizada uma leitura coletiva sobre o tema da aula e, no final, os alunos produziam um relatório sobre a aula do dia. Segundo a professora, o caderno do Ciência em Foco era a “prova” do ano inteiro. Esse caderno era usado pelos alunos para o registro dos relatórios produzidos individualmente ao final de cada aula.

A maior preocupação demonstrada por parte das professoras na sala de aula era com a manutenção da ordem. Para Enguita (1989), essa “obsessão pela manutenção da ordem” justifica-se pelo fato de a maioria dos professores pensarem que a ordem é condição imprescindível para um ensino eficaz. Há ainda no nosso meio a ideia de que o bom professor é aquele que consegue controlar a turma e, para isso, é necessário que se adote uma relação de autoridade, que não contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno, pelo contrário, torna-o dependente da regulação do professor.

¹⁴ Programa desenvolvido pela Sangari Brasil – empresa especializada em soluções para o ensino de Ciências – implantado pelo Governo do Distrito Federal (GDF) em junho de 2008 em 523 escolas de Ensino Fundamental da rede pública.

Subsidiário, mas não carente de importância, é o efeito que a submissão permanente à autoridade produz sobre a imagem de si mesmo e a auto-estima dos alunos. O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela (ENGUITA, 1989, p. 165).

O autor afirma que a ordem e a autoridade na sala de aula atrapalham a criatividade, pois elas são necessárias apenas quando se imagina que “não há nenhuma outra forma de aprender senão escutar ou realizar as atividades coletivas indicadas por um professor” (op. cit. p. 166).

5.3. Avaliação informal na sala de aula

Aluno bom a gente já sabe, conhece no primeiro dia (Professora da turma pesquisada).

Embora a avaliação informal esteja presente em vários momentos do cotidiano escolar, seu peso para o aluno é menor do que o da avaliação formal. Isso porque esta é a que tem visibilidade, é a que é mostrada para os pais e a que vai para o boletim escolar, e nem sempre os alunos percebem que a avaliação informal determina os resultados da avaliação formal.

Apesar disso, nas situações de avaliação formal, os alunos têm maior poder de controle sobre as aferições do professor, pois sabem como e quando estão sendo avaliados, enquanto que na avaliação informal os critérios estão implícitos e dependem das expectativas, das crenças, da concepção de avaliação do professor, além de sua maneira de enxergar cada aluno. São estas dimensões subjetivas que tornam mais difícil a reivindicação caso algum aluno se sinta injustiçado com os resultados.

Para Pinto, a avaliação informal refere-se às

Avaliações que o professor faz em sala de aula e que os alunos desconhecem, ou não conhecem totalmente, embora implícitas ou encobertas, consideradas regras do “jogo” ensino-aprendizagem: observações feitas pelo professor das atividades, dos comportamentos dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele, imagens e expectativas que o professor tem sobre seus alunos (PINTO, 1994, p. 23).

A autora, ao verificar em que aspectos formais e informais o professor se apoia para julgar a aprendizagem de seus alunos, concluiu que a avaliação informal é constituída a partir do modelo que o professor cria e da crença da existência de aluno padrão.

Para entender em que as professoras da turma observada se baseavam para realizar a avaliação informal de seus alunos, indaguei-lhes sobre o que seria o bom aluno, obtendo as seguintes respostas:

Professora “C”: Para ser um bom aluno ele tem que ser participativo, ele tem que fazer as atividades dele e tem que ter um bom comportamento, principalmente. Não é aquele aluno que seja o melhor, não precisa tirar só dez, ele tem que tirar nota boa. Que preste atenção, que tem interesse pela aula, que coopere e não dê trabalho.

Professora “B”: O bom aluno é aquele que tem domínio de tudo. Ele domina muito bem a leitura, a oralidade, é aquele aluno autônomo para fazer suas atividades, que não espera por ninguém. É aquele que está sempre buscando conhecer além daquilo que o professor está ensinando em sala de aula, que vai atrás sozinho sem precisar que o professor diga o que ele tem que fazer.

Baseando-me nesses critérios, pude constatar que os alunos idealizados não faziam parte daquele espaço, alguns se aproximavam mais, outros estavam distantes. Estes, mesmo aproximando-se no decorrer do ano, do que as professoras esperavam, permaneciam com os rótulos atribuídos no início do ano ou nos anos anteriores. É o caso de alguns alunos que já vieram rotulados do ano anterior. Rótulo que eles próprios incorporavam e atribuíam a si: “No ano passado a gente era terrorista...”. Eram alunos que já haviam construído uma imagem negativa de si sobre algo que era muito valorizado em avaliações informais, o comportamento. As relações em sala de aula eram definidas, em parte pelo comportamento dos alunos.

As professoras dirigiam-se para aqueles que estavam atentos, permitindo apenas a estes interromperem a explicação para participar fazendo algum comentário. Alguns alunos eram mais autorizados a participar da aula. Quando solicitavam a palavra, para uns era permitida, para outros não. E o que determinava a permissão ou não do aluno era a forma como ele se comportava, porque na visão das professoras havia dois grupos de alunos: o primeiro grupo era dos “interessados”, que “prestavam atenção” e “queriam aprender”, e o segundo grupo constituía-se pelos alunos “bagunceiros”, “desinteressados” e “não queriam saber de nada”. Com este segundo grupo, não valia a pena perder tempo. A professora “C” tinha a seguinte opinião sobre eles:

Geralmente, os que estão no reforço são os bagunceiros que conversam, que atrapalham tudo, então você retirando eles do grupo eles já melhoram porque já sabem o que têm que fazer.

Os alunos que iam para o reforço, na visão da professora, além de serem aqueles que tinham “dificuldades de aprendizagem”, eram os que não apresentavam um comportamento esperado por ela, eram “os bagunceiros”. E, por serem bagunceiros, não aprendiam e não apresentavam bons resultados. Tratava-se de culpabilizar os próprios alunos pela não aprendizagem e o motivo estava exatamente na maneira em que eles se comportavam.

Essa relação na sala acontecia sem que as professoras se dessem conta. Os alunos encaixados no primeiro grupo eram, de fato, os que apresentavam resultados satisfatórios, confirmando o que as professoras esperavam deles, isso porque eram alvos dos investimentos das professoras pelo fato de haver uma maior expectativa com relação a eles. Os alunos tinham consciência do tratamento diferenciado, como se pode perceber:

A: Uma vez tava eu e a K, aí eu falei: “Professora ‘C’ vem explicar”, aí a professora “C” tava explicando pros outros, aí depois que todo mundo fez, a gente ficou sem fazer porque não tava entendendo, aí a professora não esperou e a gente ficou toda atrasada, a professora não tinha explicado pra gente.

K: Uma vez eu tentei falar com ela, mas ela fica empurrando. Eu falo bem assim: “Professora me ensina aqui” e ela empurra.

S: Aconteceu isso comigo também.

P: Uma vez eu fui perguntar uma coisa pra professora “B”, ela faltou me engolir, agora com a A.C ela: “Oi querida, fala”. Comigo faltava me engolir.

Sá Earp (2008) descreve essas situações em sala de aula em uma estrutura denominada por ela de “centro e periferia”, segundo a qual no centro estão os alunos que estão incluídos na relação professor-aluno em sala de aula, para quem o ensino é dirigido. Na periferia estão os outros alunos. Os reprovados estão na periferia. Essas relações mostram que os professores se interessam por alguns alunos e outros, não. A autora explica ainda que

Esses dois grupos de alunos podem ser definidos segundo procedimentos presentes na relação de ensino na sala de aula, como nos modos de perguntar do professor aos alunos, nos modos de responder dos alunos ao professor, nos modos de assistir as aulas dos alunos, nas formas relacionais entre alunos e professor na sala de aula. Em que pese o papel mais ou menos ativo do aluno, “centro e periferia” é uma estrutura hierárquica determinada pela maneira de agir do

professor. Alguns alunos são escolhidos para receber o ensino, a instrução do professor. (op. cit. p. 8).

Essa tese reforça a ideia de que os tipos de interação entre professor e alunos são diferentes e, certamente, há algo por trás que determina essas diferenças nas representações dos participantes do processo educativo. O que mais define o investimento do professor em seus alunos é a expectativa que tem deles, conforme verbaliza a professora “C”:

Pesquisadora: Você manda dever de casa para todos?

Professora “C”: Não. Tem uns que eu vejo que não adianta.

Pesquisadora: Então você manda para uns e não manda para outros?

Professora “C”: Não, eu faço atividade geral para todos levarem para casa, mas eu já tenho consciência de que ele não vai fazer, e já não cobro. E como já tenho consciência de que ele não vai fazer, então eu falo assim: “Vai voltar sem fazer mesmo”, então eu já trabalho com ele no horário do reforço.

A aprendizagem dos alunos pode estar relacionada com a expectativa de seus professores, uma vez que investem menos nos alunos de quem esperam menos. Com isso, os alunos rendem menos, confirmando que deles não se deve esperar muito. É neste sentido que Freitas (2003, p. 45) argumenta que “Quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que aquela tende apenas a confirmar os resultados desta”. Isto quer dizer que a avaliação informal determina os resultados da avaliação formal por influenciarem na interação do professor com seus alunos.

Zabalza (2004b, p. 211) corrobora essa afirmação declarando que

os estudantes sobre os quais os professores têm baixos níveis de expectativas recebem menos reforços positivos e mais reforços negativos, podendo ainda não receber reforço algum ou reforços sem relação com seu esforço nas tarefas. Com eles, os reforços são canalizados, sobretudo, para a manutenção dos requisitos e das exigências da sala de aula ou de conteúdo. Os estudantes sobre os quais os professores mantêm um alto nível de expectativas recebem reforços positivos contingentes (isto é, coerentes, pertinentes, proporcionais) ao trabalho ou ao comportamento do aluno. Ou seja, a reação do professor às ações dos alunos sobre os quais têm expectativas altas, parece adequada e positiva.

As práticas informais de avaliação fazem também com que os alunos sobre os quais se tem alta expectativa sejam “rotulados” de forma positiva, ou seja, deles os professores esperam mais, exigem mais e tratam de modo especial. Essa situação nem sempre é confortável para esses alunos, pois, ao mesmo tempo, em que os estimula a

estudar mais, provoca uma tensão pelo medo de não continuarem correspondendo à expectativa de seus professores.

É o caso de A.C: era sempre a primeira aluna a concluir as atividades, tinha a letra bonita e seu caderno era sempre organizado. No primeiro dia de aula, a professora “A” comentou comigo a respeito desta aluna: *“Aluno bom a gente já sabe, conhece no primeiro dia”*.

Ao mostrar suas produções para a professora “B”, ela era sempre solicitada que fosse até onde eu estava sentada e lesse para mim ou para a turma. Os alunos sempre queriam ver suas produções e era sempre chamada pela professora para ler os textos escritos no quadro ou no livro, o que acabava gerando certo conflito por provocar ciúmes no restante. A aluna, por sua vez, não se sentia bem com a situação que lhe fora imposta, como mostra o relato a seguir:

A.C: Tem vez que eu penso assim em casa: “Meu Deus, inteligência é bom e ao mesmo tempo ruim”. Porque, por exemplo, às vezes eu fico chorando em casa por causa da inteligência porque muitas vezes eu perco a amizade de muitas colegas minhas por isso.

Pesquisadora: E por que você acha que ser inteligente perde a amizade das colegas?

A.C: Porque a professora me chamou e as meninas falaram: “Eco professora tudo agora é a A, tudo ela”.

Pesquisadora: E você acha que elas ficam com raiva de você?

A.C: Eu acho que sim.

Pesquisadora: E a professora chama você para quê?

A.C: Ela me chama praticamente para tudo. Para os passeios que são grátis e têm que ir só uma pessoa, essas coisas assim.

Os alunos confirmaram a postura das professoras. Ao mesmo tempo em que reconheciam o privilégio conferido à aluna, sentiam-se desfavorecidos por não receberem o mesmo tratamento.

A: Eu acho ruim porque a professora é muito puxa saco da A.C.

S: Porque a professora pelo jeito gosta dela, eu sei que a professora gosta de todo mundo da sala, mas ela gosta mais da A.C.

K: Ela só chama a A.C pros negócios. A.C vai para a feira do livro, A.C vai receber a medalha das olimpíadas...

F: A primeira que ela foi escolher foi a A.C. No negócio da regional quem foi escolhida foi a A.C.

A: Não tem a festa junina? A outra turma ganhou e a professora vai levar algumas pessoas da nossa sala, aposto que a professora vai escolher a A.C.

K: Uma vez eu falei: “Ô professora você só escolhe a A.C para as coisas, porque não me escolhe ou as meninas?”

F: A A.C é toda mandona, toda exibida, porque ela se acha a inteligente, só porque todo mundo chama ela de inteligente.

A: Ela é muito curiosa. Ela ficou com média dez em português e matemática. Tudo a professora escolhe ela. Qualquer coisa a professora escolhe ela.

A expectativa positiva das professoras com relação à aluna era transferida para os colegas que exigiam indiretamente que ela mantivesse a posição de destaque, o que era motivo de preocupação por parte dela.

Pesquisadora: Você falou uma vez também que fica com medo de tirar nota baixa, mas você sabe que não tira nota baixa, não é?

A.C: Eu sei, mas eu fico com medo.

Pesquisadora: Você fica com medo de quê?

A.C: Não sei, é porque é assim, tem vez que eu penso assim, todos os meninos me elogiam, sabe? Aí quando eu tirar uma nota baixa, o que acontece? Aí por isso que eu fico com medo.

Pesquisadora: Porque você sempre tira nota boa, aí você tem medo de um dia tirar nota baixa e eles ficarem sabendo?

A.C: É. Mangar de mim. Porque um dia aconteceu uma coisa, só que foi do melhor desenho, sabe? Aí a menina fez melhor, e os meninos ficaram todos mangando de mim porque eu não fiz.

Pesquisadora: Porque o seu não foi o melhor?

A.C: Isso.

Pesquisadora: E o seu tinha que ser o melhor?

A.C: Para eles sim.

Pesquisadora: E você acha que a sua nota tem que ser a melhor?

A.C: É. Eu acho que sim.

Pesquisadora: E qual a sua maior preocupação em tirar nota boa?

A.C: Às vezes, eu fico preocupada em tirar nota boa e tirar nota baixa, por causa das meninas e, às vezes, dos meninos.

Pesquisadora: Como assim?

A.C: Por exemplo, se eu tirar nota boa, elas falam: “Nossa, professora, a senhora não dá nem ponto de organização pra gente”. Porque eu tirei dez e dez no terceiro bimestre e elas falam: “Nossa, professora, a senhora só dá ponto de organização pra A.C”. Aí se as meninas tirarem alguma coisa a mais do que eu os meninos ficam mangando de mim.

A aluna se sentia em uma encruzilhada, seja qual fosse a sua nota: se fosse boa, os colegas interpretavam que as professoras a haviam ajudado; se fosse ruim, ela era alvo de gozações. De uma forma ou de outra seria alvo de comentários, tanto das meninas como dos meninos.

A avaliação informal realizada na sala de aula, além de determinar a interação entre professores e alunos, influencia também as relações que se estabelecem entre os próprios alunos, uma vez que eles percebem o tipo de julgamento que cada um recebe de seus professores. Ou seja, “a informalidade da avaliação é mais explícita do que podemos imaginar. Nas falas dos alunos ela se faz presente, anteriormente à avaliação formal, já precede um julgamento de valor com relação aos alunos” (BERTAGNA, 1997, p. 178).

5.4. Avaliação por meio de adesivos

Quando a professora passava dever, e eu esquecia de responder, ela colocava um adesivo ruim, e quando eu respondia, ela tirava o ruim e colocava o bom (Aluno da turma pesquisada).

Um procedimento avaliativo praticado pela professora “C” era a avaliação por meio de adesivos. Semanalmente, ela recolhia os cadernos para ver as atividades. Para cada atividade realizada, era colado no caderno dos alunos um adesivo com valor positivo e, por cada atividade não realizada, eles recebiam um adesivo de valor negativo, que poderia ser substituído pelo positivo quando faziam as atividades. Cada adesivo valia dois pontos se fosse “de parabéns. O “ruim”, na linguagem dos alunos, era o que “tirava pontos”. Os alunos solicitavam à professora a troca dos adesivos ao apresentarem as atividades realizadas.

Segundo a professora, esse foi o meio que encontrou para que os alunos fizessem as atividades porque antes eles não se interessavam em fazê-las. Apenas um aluno confirmou isso nos seus relatos, os outros afirmaram que os adesivos não faziam diferença.

Pesquisadora: Vocês acham que mudou alguma coisa depois que a professora começou a usar os adesivos?

M: Antes eu fazia menos dever.

Pesquisadora: E agora?

M: Agora eu faço mais.

Pesquisadora: Por quê?

M: Por causa dos adesivos.

Pesquisadora: Para quê?

M: Para ganhar ponto.

A.C: Não, até que não.

Pesquisadora: Como é que você ficou depois dos adesivos?

K: Eu fiquei da mesma forma.

Pesquisadora: Vocês já faziam antes do mesmo jeito e com os adesivos você continuou fazendo?

S: Eu fazia do mesmo jeito.

Pesquisadora: Sempre fez? Então não mudou muito com os adesivos?

S: Não, só deixava incompletas aquelas que eu não sabia, mas quando eu chegava em casa minha irmã me ensinava.

Os alunos explicaram como funcionavam os adesivos:

J: A questão dos adesivos a professora disse que é para ela ter controle de tudo na sala, aí ela comprou uma cartela de adesivos e quem ganha carinha perde ponto e quem ganha adesivo de flores e de vários desenhos, quando tira nota baixa na prova a professora acrescenta ponto.

K: Professora, ela tem uma cartela né? Aí umas figurinhas são boas e outras são ruins. A professora passa um dever na sala, se a gente copia e responde ela dá uma figurinha de boa, se a gente não copiar tudo ou não responder ela dá uma figurinha de ruim. Aí isso vai lá pro diário dela e soma com a prova.

Pesquisadora: E o que significa cada adesivo?

J: Todos é do bem, menos a carinha que se você botar....

V.H: O adesivo é para ganhar ponto na prova.

J.H: É pra quando tiver faltando um ponto na prova para passar e se tiver o caderno todo organizado e tiver só adesivo bom, aí ela dá o ponto e a gente passa.

C: Ela fala que se tiver cinco adesivos, ela dá os cinco pontos, se tiver três, ela também dá, agora se não tiver mais de três ela não dá os cinco pontos.

P: Ela dá um adesivo para quem não fez tarefa de casa, aí eles vão fazer dentro de sala, aí ela risca.

O tempo usado pela professora para colocar e retirar os adesivos poderia ter sido utilizado para dar “*feedback*”¹⁵ aos alunos sobre suas aprendizagens.

A avaliação por meio de adesivos ajudava a professora a exercer o poder e manter o controle na sala de aula.

C: Primeiro ela passa com a caneta olhando os cadernos, aí depois ela passa o adesivo, quem não tiver feito o dever, ela dá três adesivos de irresponsável.

O uso de adesivos não contribuía para a aprendizagem dos alunos, pois o importante era saber se eles haviam feito as atividades e não como haviam feito. Colocava os alunos como os responsáveis pelos resultados finais caso não obtivessem um desempenho satisfatório e ainda deixava-os na mão da professora.

G: A professora fala que se nós tiver com cinco e pra passar precisa de sete, ela vai olhar o nosso caderno e se tiver merecendo na organização do caderno e nos adesivos ela dá os dois pontos.

M: Quando a professora passava dever, e eu esquecia de responder, ela colocava um adesivo ruim, e quando eu respondia, ela tirava o ruim e colocava o bom.

C: Eu já levei três figurinhas de mau comportamento.

M: Eu levei um ruim, aí eu fiz o dever todo e ela tirou e colocou o do bonzinho.

¹⁵ *Feedback* refere-se à “informação, ao próprio aluno, a quão bem-sucedido ele foi no desenvolvimento do seu trabalho” (SADLER apud VILLAS BOAS, 2008, p. 39).

Ao serem indagados sobre o que achavam a respeito dos adesivos, muitos alunos limitavam-se a responder que era “bom”, “legal” e “mais ou menos”. Um aluno fez o seguinte desabafo:

E: Eu não gostei não, parece muito criancinha. A professora bota a prova valendo sete e ainda vai ter que ganhar mais adesivos. O que é isso? Bota a prova valendo dez e a gente tira dez e pronto! Quando eu ganhei essas figurinhas eu não gostei muito não, é chato você ficar na ansiedade para saber se vai ganhar ou não a figurinha. E a gente nem sabe o que significa essa figurinha, um balão, um bolo, um palhaço, uma sopinha... O que representa um bolo? Que ponto é esse bolo? Eu não entendi nada disso.

Esse aluno percebeu com mais clareza a inutilidade desse procedimento e demonstrou isso no seu relato.

Gostando ou não, pela importância que representavam, todos se ocupavam em contar quantos adesivos haviam conseguido e quantos pontos obteriam com eles. Chegavam a contar os adesivos dos colegas e faziam comparação para ver que tinha mais. Fazer as atividades não era o único critério adotado para a obtenção dos adesivos, o caderno devia estar organizado e os alunos comportados. Com um único procedimento podiam-se controlar três aspectos nos alunos: participação, organização e comportamento.

Esses aspectos citados fazem parte de uma estrutura social mais ampla dentro da sociedade capitalista e estão relacionados à obediência. Uma das funções da escola tem sido criar mecanismos para garantir a obediência por parte dos alunos e o recurso mais propício para isso é a avaliação. De acordo com Cury (1985, p.119),

A burocracia pedagógica quer assegurar que cada um cumpra seu dever e, para tanto, impõem-se regras coercitivas que expressariam o interesse geral. Da parte do sujeito, ela quer que esse se conforme às regras que lhe são impostas. A medida da conformidade é a medida dos resultados que provam a conformidade.

Para esse autor, os interesses das classes dominantes são expressos nas práticas escolares por meio do ritual pedagógico que corresponde à divisão social do trabalho. As práticas escolares, segundo ele, são colocadas a serviço de um sistema de controle e supervisão. Afirma ainda que no ritual pedagógico,

não cumprem função apenas os programas, os conteúdos, as provas e o calendário. Há toda uma linguagem não-verbal que, expressando-se por meio de comportamentos sociais manifestos, transmite valores e confirma relações estabelecidas. Cerimoniais, ritos profanos, normas

não-escritas, mas existentes, conversas, modismos, contêm uma ética que impregna a vida cotidiana das escolas, pela qual as representações da classe dominante se tornam senso comum, e passam a ser vividas como leis naturais (CURY, 1985, p. 119-120).

É dessa forma, ainda que implicitamente, que a escola carrega os elementos de reprodução das relações sociais, embora, admita o autor, possa apontar caminhos de libertação desde que voltada para a práxis transformadora. Ao afirmar que o ritual pedagógico carrega elementos de transformação ao mesmo tempo que de reprodução, o autor mostra o caráter contraditório da educação.

A avaliação por meio de adesivos fazia com que os alunos, já ao longo do ensino fundamental, criassem a lógica da avaliação classificatória em suas cabeças. Não havia um trabalho planejado para tornar a avaliação um meio de construção da autonomia. As tarefas eram feitas para os pontos dos adesivos, para não se ter adesivo ruim, para não serem perturbados pela professora e nem pelos colegas.

6. A AVALIAÇÃO VISTA DE FRENTE PELOS ALUNOS

A avaliação não é só em provas ou dever, eu acho que é na escola toda, o comportamento. Se responde às perguntas que a professora faz, mesmo se errou, tá avaliado porque pelo menos participou da aula, provas também e comportamento (Aluna da turma pesquisada).

Ao analisar as falas dos alunos, bem como suas expressões, atitudes e comportamentos, foi possível compreender o sentido que eles atribuem à avaliação e quais as suas concepções, reações e percepções sobre as práticas avaliativas que vivenciavam.

As análises foram cuidadosamente registradas no intuito de responder às questões iniciais deste trabalho. Foram considerados os relatos que mais se aproximavam da temática proposta para esta pesquisa e que melhor retratavam a opinião geral da turma. Outras análises revelaram situações não abordadas nas questões, mas foram de grande relevância para a compreensão da avaliação no cotidiano escolar, tanto pela frequência

em que apareceram como pelo conteúdo das revelações. Confirmando o que diz Gonzalez Rey (2002, p. 89) sobre a entrevista na pesquisa qualitativa em que surgem “inumeráveis elementos de sentido, sobre os quais o pesquisador nem sequer havia pensado, que se convertem em elementos importantes do conhecimento e enriquecem o problema inicial”. Em meio à imersão no contexto investigado, surgiram outros elementos que apresentaram conteúdos de interesse para esta pesquisa.

A concepção de avaliação apresentada pelos alunos participantes da pesquisa foi se revelando cotidianamente durante as atividades pedagógicas vivenciadas por eles desde o início do ano letivo e foi se fortalecendo ao longo do ano por meio das práticas avaliativas a que eles eram submetidos. Sair-se bem nas avaliações parecia ser o principal alvo que desejavam alcançar. Era, portanto, mais importante do que a própria aprendizagem.

No primeiro dia de aula, a professora “A” solicitou aos alunos que, ao se apresentarem, dissessem quais suas expectativas com relação ao 5.º ano. Chamaram-me a atenção os comentários de dois alunos sobre suas expectativas:

*A.C: Espero conhecer novos amigos, que **passe de ano...***

*V.V: Espero que seja melhor, **não tirar notas ruins, ser bom nas provas...***

Essa expectativa dos alunos com relação ao desempenho escolar “medido” por meio da avaliação foi confirmada em situação de entrevista quando lhes foi perguntado sobre o que eles mais esperam quando entram na escola. As respostas abaixo resumem a visão da turma:

A.C: Eu espero ser mais inteligente.

W: O que eu mais espero é não reprovar.

J: O melhor de mim, que eu tire nota alta, nunca reprove e nunca tenha dúvida de nada.

M.A: Eu espero que a professora fale bem de mim, e eu passe em todas as provas.

G: Eu espero passar.

Uma das alunas resumiu o que já havia sido exposto pelos colegas da turma a respeito do que a avaliação representava para eles:

A.C: A avaliação não é só em provas ou dever, eu acho que é na escola toda, o comportamento. Se responde às perguntas que a professora faz, mesmo se errou, tá avaliado porque pelo menos participou da aula, provas também e comportamento.

Estava evidente para os alunos que a avaliação servia para determinar se eles seriam aprovados ou não, o que mostra que eles já haviam incorporado a sua função classificatória.

Pesquisadora: Para que serve a avaliação?

G: Eu acho que é mais uma etapa pra gente passar de ano, só.

A: Eu acho que é uma prova pra professora saber o que nós estamos sabendo.

J: Pra professora saber o que nós sabemos.

L.G: Como nós estamos nos saindo nesse primeiro bimestre pra ver se por aí, já dá pra passar de ano.

W: Pra gente passar de ano.

Pesquisadora: Precisa de avaliação pra passar de ano?

W: Precisa.

A concepção de avaliação na escola se expressa por meio das relações que se estabelecem nesse espaço e se reproduz no ritual pedagógico. Assim, a escola ensina para os alunos sua concepção, ou seja, a mesma concepção da escola é repassada para os alunos. Como afirma Enguita (1989, p. 203),

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

É o que acontece com os alunos ao afirmarem que é necessário que haja avaliação para que eles possam passar de ano. Como “passar de ano” é o seu objetivo e a avaliação é “*mais uma etapa pra passar de ano*”, então, compreende-se que os outros (neste caso, o professor) podem decidir o seu “futuro” a partir da avaliação que fazem deles.

Os alunos sabiam que eram avaliados todos os dias, como fazia questão de repetir uma de suas professoras: “*A avaliação é quando? Todos os dias*”. Afirmaram que eram avaliados por meio de tudo que produziam em sala como deveres de casa, trabalhos, anotações dos cadernos, relatórios, provas, etc. Admitiam que as professoras levavam em consideração vários aspectos para avaliá-los, como comportamento, respeito, atenção, organização, mas não conheciam os critérios que elas usavam para esse fim. Eles demonstravam compreender que a avaliação era realizada continuamente.

J: Eu sei quando a gente é avaliado pela professora. É toda vez que ela tá com aquele caderno vermelho.

H: Ela tem um caderno pra escrever tudo o que a gente faz na sala, se a gente tá conversando, bagunçando, xingando o outro.

A professora “B” confirma essa percepção dos alunos. Aliás, eles percebem muito mais do que as professoras imaginam.

O tempo todo, no dia a dia, dentro e fora de sala de aula a gente está sempre avaliando... Eles não percebem que estão sendo avaliados, pois eu não fico com caneta direto, mas aquilo ali que você está observando e depois quando eu sento um pouquinho, que passou aquilo ali no momento, já está sendo tudo registrado.

A avaliação, se pretende fazer parte integrante de um projeto educativo, se procura acompanhar permanentemente o desenvolvimento do aluno e se busca oportunidades de garantir a aprendizagem e identificar novos caminhos, terá que se caracterizar como um processo contínuo. Entretanto, o fato de a avaliação ser contínua por si só não garante que seja coerente com uma avaliação formativa. A avaliação permanente do aluno em todos os momentos em que se encontra na escola pode ter uma ênfase maior nos aspectos comportamentais do que propriamente nos cognitivos. Neste sentido, os aspectos como comportamento, interesse, obediência, organização, se estão de acordo com as exigências da instituição, apesar de não estarem relacionados com o desenvolvimento cognitivo, são incorporados às notas.

Ao apresentar duas funções básicas da avaliação: diagnóstico e classificação, Enguita mostra os dois lados da avaliação contínua. Para o autor, na avaliação com a função de diagnóstico, por permitir ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos e, a partir daí, decidir onde colocar ênfase no ensino e na aprendizagem, o caráter contínuo da avaliação é altamente desejável, pois “busca pretensamente eliminar a incerteza do exame e basear a nota final no período total de aprendizagem, não em alguns poucos desempenhos isolados, realizados em situações de ansiedade” (ENGUITA, 1989, p. 206). Porém, se a avaliação é realizada com a função de classificação, que hierarquiza os alunos conforme o desempenho apresentado, a avaliação contínua pode se tornar “um instrumento de controle muito mais poderoso que a avaliação pontual, isto é, a tradicional” (op. cit. p. 206). Neste último caso, serve de controle permanente dos alunos.

Até mesmo durante o recreio, os alunos se sentiam alvos dos olhares avaliativos.

*V.V: Às vezes a gente é avaliado no recreio pelas câmeras. Aí a professora chega na sala já brigando.
Pesquisadora: Aqui tem câmera?
Alunos: Tem.
Pesquisadora: E vocês acham o quê? Que isso também avalia vocês?
Alunos: Sim*

K: Quando ela quer ver a gente, o que a gente tá fazendo, aí ela vai lá na câmara.

Pesquisadora: E na hora do recreio a professora fica lá?

Alunos: Fica, fica, fica.

Al: Fica, porque ela sempre chega lá brigando.

R: Quando termina a reunião, aí o diretor olha pros meninos que estavam em cima do telhado, aí tem a câmara para ter prova.

Pesquisadora: E isso é bom?

Al: Não, não pode fazer nada.

Os alunos tinham a impressão de serem vigiados constantemente, não apenas pelo professor. Como relataram, o diretor também utilizava a câmara para constatar os possíveis infratores. Segundo Perrenoud (1999) na sala de aula não se concede praticamente nenhuma esfera privada aos alunos. Não há espaço em que eles se sintam livres do olhar dos outros ou que possam isolar-se fisicamente.

Em uma sala de aula, o aluno não dispõe de nenhum abrigo seguro para proteger seu material ou seu corpo do olhar dos outros. É difícil para ele bocejar, coçar o nariz, balançar-se, comer, conversar, ir ao banheiro sem ser visto e chamado à ordem. A promiscuidade é tanta que os ruídos e os odores mais íntimos não escapam à vizinhança (op. cit. p. 130).

A visibilidade que os alunos têm na sala de aula a que se refere o autor é ampliada para os demais espaços escolares com a ajuda de câmeras. Não pretendo afirmar com isso que a escola instala câmeras para deliberadamente vigiar os alunos. A intenção é positiva, pois há uma preocupação com a segurança do ambiente e é dever da escola proteger as crianças que estão sob seus cuidados. Apesar de os alunos reconhecerem a boa intenção desse recurso, não deixavam de vê-lo como ameaça à sua liberdade.

Nessas situações eram enfatizados apenas os aspectos negativos com relação aos alunos. Eles eram repreendidos por causa do comportamento apresentado não só na sala de aula, mas nos corredores, no pátio. Até nos momentos de descontração, como é o caso do recreio, os alunos se sentiam ameaçados pela avaliação de sua conduta.

Tal como afirma Esteban (2005, p. 35), a avaliação é feita “na sala de aula, na sala de professores, no pátio, no refeitório, no banheiro, nos corredores, no portão, na biblioteca, nos tantos outros lugares por onde transitam os sujeitos...”. Nestes casos, é possível que a avaliação nem classificatória consiga ser, uma vez que não traz informações sobre o desempenho do aluno. Não há como classificá-lo por meio do que se viu ou ouviu dele nestes espaços. Portanto, torna-se difícil atribuir-lhe um valor correspondente ou não com a norma estabelecida.

6.1. As marcas da avaliação

Eu fico assim tremendo, nervoso assim, pensando que vou errar um montão de coisas, mas aí quando eu respiro fundo, fico calminho, mas depois fico nervoso de novo (Aluno da turma pesquisada).

Os alunos da turma observada sentiam-se incomodados diante das práticas avaliativas adotadas. Nas conversas com eles dentro e fora da sala, a avaliação sempre estava presente: notas das provas, boletins. Era visível a apreensão que eles sentiam nos dias de provas e de reuniões de pais, porque sabiam que durante as reuniões os resultados das provas eram comunicados aos pais, bem como a descrição de seu comportamento.

Ao falar sobre avaliação, quase sempre, eles se referiam à prova, como se avaliação fosse sinônimo de prova.

Pesquisadora: Como é que vocês se sentem quando vão ser avaliados?
J: Eu fico nervosa, eu falo assim: “Como é que eu vou fazer essa prova?”
Eu faço aula de reforço e fico lá e estudo e estudo, aí quando chego na sala eu fico falando, falando... aí quando chega na hora da prova eu esqueço.
J: E também às vezes a professora ensina o que cai na prova ela bota no quadro, a gente acerta, mas quando é na prova a gente fica tão nervoso que a gente erra. Tinha coisas que eram bem fáceis, mas eu fiquei nervosa por isso errei muito.
M.A: Fico nervosa porque a professora fica falando coisas lá: “Gente, se errar a prova tá muito fácil, a resposta tá bem na cara de vocês, vocês não errem, isso não é possível!” Às vezes a gente fica meio nervosa, a gente estuda bastante, quando a gente dá um branco é porque a gente fica nervosa.
E: Eu fico assim tremendo, nervoso assim, pensando que vou errar um montão de coisas, mas aí quando eu respiro fundo, fico calminho, mas depois fico nervoso de novo.
M.A: Eu fico tranqüila, aí vem aquele pensamento ruim na minha cabeça, fala assim que eu vou reprovar.
Pesquisadora: Mas eu fiquei observando vocês na hora da prova, e não vi quase ninguém nervoso.
M.A: Você que pensa! Por dentro a gente fica com vontade de gritar.

Os relatos seguintes mostram que os alunos se sentiam nervosos não apenas nos momentos em que iam fazer a prova, a tensão se estendia ainda para os momentos em que recebiam os resultados.

A.C: Na verdade eu fico nervosa porque é assim: a prova vale 10, aí a prova tá tão difícil, aí eu pego e escrevo qualquer coisa, sabe? Aí quando a professora vai ditar as notas e minha nota é 3, aí eu fico nervosa porque se os meus colegas falam: “Nossa A, você é tão inteligente e tirar 3!” Aí eu fico nervosa, com vergonha e não sei o que fazer.

Pesquisadora: Então você fica nervosa não é só na hora de fazer a prova, na hora de receber também porque você fica preocupada com a nota?

A.C: É.

Pesquisadora: Por que você fica nervosa na hora que vai receber o resultado?

M.A: Porque a gente pensa assim coisa ruim: “Será que eu passei? Será que eu tirei nota alta? Será que eu tirei nota baixa?”

K: Por causa das notas quando a gente vai ver, vai que a gente tira nota baixa.

Pesquisadora: E se tirar nota baixa, o que tem?

K: Reprova.

J: Eu fico pensando: “será que eu tirei 2? Será que tirei 1?” Às vezes eu penso assim: “Será que acertei 5? Será que acertei tudo?” Aí eu fico nervosa.

V: Fico mais nervoso quando eu vou receber a nota porque se eu tirar nota baixa, vou ficar de recuperação.

Reconheciam na prova o único instrumento que determinava essa situação, embora tenham argumentado em seus discursos que eram avaliados de várias formas. Apesar de revelarem certo desconforto¹⁶ com relação às praticas avaliativas adotadas na sala de aula, muitos alunos não se sentiam autorizados a criticar o modelo de avaliação adotado.

Pesquisadora: O que vocês acham da forma como são avaliados?

H: Eu acho que é bom pra nosso desempenho na escola, pra gente não reprovar.

Alunos: É legal, é bom, é ótimo, muito bom...

Al: Legal, boa.

K: É bom que a gente aprende.

A.C: Eu acho que é bom, muito.

Pesquisadora: Você acha que é bom por quê?

Al: Eu não sei explicar por que.

Pesquisadora: Mas você acha que é bom?

A.C: É. Eu gosto de ser avaliada pelas provas, eu acho que tudo que a gente tá estudando na escola é prova.

Pesquisadora: Por quê?

A: A gente pode estudar pela prova. No caderno já tem tudo que é pra estudar.

Al: Aí a gente aprende mais.

Pesquisadora: Dá pra aprender na hora da prova?

Alunos: Dá sim, e muito!

P: Eu acho uma forma interessante.

Pesquisadora: Por quê?

¹⁶ O que foi revelado não apenas nos momentos de entrevista, mas também em outras ocasiões em que mantive contato com os alunos.

P: É porque... Sei lá.
G: Eu acho bom.
M.A: Pra nós evoluir mais.
Pesquisadora: E evolui como?
M.A: Aprender mais.
G: Aprender mais e ficar mais inteligente.
Pesquisadora: Vocês acham que a avaliação é boa ou ruim?
J: Eu acho que é boa.
M.A: É boa.
J: Eu acho que é boa porque tem coisa que a gente não sabe e que a gente aprende fazendo a prova.
Pesquisadora: Fazendo a prova dá para aprender alguma coisa?
M.A: Muita coisa.
E: Aprende muito.
J: Tipo assim, a gente não sabe uma coisa e tem na prova, aí a gente já aprende porque tá fazendo a prova.
H: Boa, excelente.
V: Boa, porque avalia a gente pelo que a gente é, ou pelo que a gente não é.
H: Eu acho que é bom pro nosso futuro, pra gente fazer a faculdade melhor, pra gente saber mais das coisas...
V: E ter trabalho.
G: Eu acho excelente. Porque quando a gente for fazer uma prova pra trabalhar, aí a gente já estudou na 1ª série, na 2ª série aquelas provas todinhas, aí já estudei e aí vou tirar uma nota melhor nessa prova aqui.
F: Eu gosto de Ciência em Foco, porque tem teste e também tem relatório, é muito bom.
Pesquisadora: Por que você gosta de ser avaliado desta forma, com relatório?
F: Porque você tem que fazer a coisa que você aprendeu, lembrar tudo que falou.

A maioria dos alunos acostumou-se com determinadas práticas avaliativas, passou a aceitá-las e até justificá-las, como mostram os depoimentos acima. Se eles realmente considerassem a prova como um importante momento de aprendizagem, não haveria razão para a tensão relatada por eles durante a sua realização e o recebimento dos resultados.

Alguns alunos (na maioria, meninos) caracterizaram de forma negativa as práticas avaliativas em questão.

C: Não é bom porque você tem que lembrar as coisas passadas que a professora passou que cai na prova.
Pesquisadora: E você não consegue lembrar?
C: Eu não.
R: Eu acho que é ruim.
E: Eu acho ruim.
G: Eu acho ruim que nós vamos pro vídeo pra nós assistir filme, nós chega lá, a professora bota nós pra fazer relatório, eu acho ruim.
Pesquisadora: Por que você acha ruim relatório?
G: Porque nós faz as coisas, aí ela passa o relatório pra nós fazer em duas linhas e o que nós entendemos não dá pra fazer nesse tanto de linha.

J: Por isso que eu não gosto de relatório, porque tipo assim, só tem duas páginas do Ciência em Foco em cada aula, aí a professora fala que quer quatro folhas, aí a gente fala que não tem como e ela fala pra inventar. Por isso que eu não gosto.

Por não terem vivenciado outras experiências de avaliação, ao perguntar como os alunos da turma investigada gostariam de ser avaliados, eles respondiam que era por meio de provas, comportamento, caderno, deveres. Exatamente pela forma já adotada. Isso mostra que os alunos não vislumbravam outras formas porque certamente não as conheciam. Tal como afirma Bertagna (1997), quando ainda são estudantes, tendem a agir conforme seus professores por não saberem fazer de outro jeito.

Pimenta (2002) afirma que as experiências dos alunos (futuros professores) com a avaliação condicionam suas práticas avaliativas. Possivelmente, se esses alunos se tornarem professores um dia, praticarão a mesma avaliação a que estão sendo submetidos.

Os cursos de formação de professores, para mudar essa lógica de perpetuação das práticas avaliativas classificatórias, precisam praticar a avaliação formativa, pois concordo com Villas Boas (2006b), segundo a qual o processo de formação dos professores tem início quando entram na escola como alunos, é lá que aprendem a avaliar, sem uma reflexão sobre sua importância e influência na formação de um sujeito cidadão.

Há uma crescente busca dos educadores em realizar uma prática diferenciada de avaliação, mas os caminhos ainda não estão claros. Levando em consideração que a avaliação faz parte de todos os níveis e etapas da educação, em qualquer disciplina, deve ser considerada como aspecto importante a ser discutido e refletido nos cursos de formação. Se essa questão for deixada de lado, o trabalho pedagógico não terá o resultado que esperamos, portanto, as propostas de formação realmente comprometidas com o desenvolvimento profissional dos docentes oferecerão ferramentas para que o professor seja capaz de manejar conhecimento e avaliação, analisando o papel que esta exerce de fato dentro do âmbito escolar e de que forma estará auxiliando no conhecimento do aluno.

6.2. “Não adianta tirar nota alta se o comportamento não for bom”

Não, não é só avaliação que passa a gente de ano não, é o comportamento, é... muitas coisas (Aluna da turma pesquisada).

Os alunos sabiam que seu comportamento contava muito na hora de avaliar. Ao chamarem sua atenção quanto ao comportamento, as professoras sempre mencionavam a avaliação, como por exemplo, anunciavam que fariam um teste surpresa ou então: “só quero ver no dia da avaliação...”. Todos os trinta alunos entrevistados reconheceram ser avaliados pelo comportamento.

A.C: Eu falei sobre a nota e o comportamento porque a gente tem a nota lá em baixo, só que por causa do comportamento, a gente pode até ganhar mais uns pontos

Pesquisadora: E o que vocês acham que mais conta na hora de avaliar?

P: É nós, pelo nosso comportamento, dever de casa, o nosso boletim e a prova.

Pesquisadora: Vocês acham que pelo comportamento dá pra saber o que a pessoa sabe?

A.C: Eu acho que sim.

J: Assim, os meninos da sala conversam, eu não converso, a professora chama menos minha atenção, acho que a gente ganha ponto na avaliação. Acho que a avaliação é também no comportamento, na organização do caderno, essas coisas assim, o respeito também.

A.C: Eu acho assim que uma pessoa bagunceira, por exemplo, ela sabe de tudo, a professora sabe que ela sabe, só que por motivo de bagunça, ela vai perdendo pontos.

Pesquisadora: E se ela fizer muita bagunça, perder muitos pontos e for reprovada, é justo?

Al: Ah, depende.

Pesquisadora: Mas se ela tirar nota baixa e for uma pessoa comportada, você acha o quê? Que tem que aumentar a nota dela?

G: É.

A: Não, mas também não adianta tirar uma nota alta se você não está com o comportamento bom.

J: A professora disse que comportamento vale 3 pontos, trabalhos é de 5 a 3 pontos, a organização do caderno é 3 pontos e as provas valem até 7 pontos.

G: Não, não é só avaliação que passa a gente de ano não, é o comportamento, é... muitas coisas.

São inúmeros os relatos dos alunos que fazem referência à avaliação do comportamento. Para eles, o aluno que apresentasse um bom comportamento era enquadrado no perfil do bom aluno. Ao afirmar que “uma pessoa bagunceira, que sabe de tudo, por motivo de bagunça vai perdendo pontos” (depoimento acima), a aluna

evidenciou vivenciar uma avaliação não comprometida com a aprendizagem, mas que tem o peso de determinar a aprovação ou não do aluno. Conforme afirmações a seguir:

F: Se o caderno tiver bagunçado, se for bagunceiro, ela já falou isso pra nós, se nós tiver bagunceiro e tiver faltando dois pontos e pedir, ela disse que não ia dar, ia ficar de recuperação.

L.G: Se depender da professora “B”, ela não nos passa, porque ela age não é pelo nosso comportamento, é pelo comportamento do M, do C, do R e dos mais atentados da sala. Se depender dela não passa ninguém.

Os próprios alunos consideravam que não se comportavam de acordo com o esperado pelas professoras e, por saberem o peso do comportamento na avaliação, sentiam-se em desvantagem e reconheciam a necessidade de mudança.

P: A professora “C” quase toda vez que ela vinha da direção era uma reclamação, todo mundo ficava com medo, porque toda vez o diretor falava pra ela sobre nós e a turma mais bagunceira era a gente. Todo mundo ficava preocupado e tentava melhorar, mas não conseguia.

I: É nosso comportamento tem que mudar mesmo.

Pesquisadora: Você acha que é bom ser avaliado pelo comportamento?

C: Pelo comportamento não.

Pesquisadora: Você acha que não? Você acha que é bom pelo quê?

C: Pelo dever, porque pelo comportamento eu tiro zero.

A avaliação é utilizada como um poderoso instrumento de poder na mão do professor. Ajuda-o a controlar o comportamento dos alunos, impedindo os conflitos que poderiam surgir como resultados de suas resistências a um ensino sem sentido para eles. Segundo Freitas (2003 e 2006), a artificialização do ensino e a retirada dos motivadores naturais para a aprendizagem deixaram o aluno alienado do processo de trabalho pedagógico, por isso,

As resistências do aluno brotam em sala de aula nas mais variadas formas, gerando conflitos que conduzem o professor a fazer uso das práticas de avaliação, para assegurar o comportamento do aluno e assegurar o controle em classe (FREITAS, 2006, p. 256).

Quanto maiores as resistências dos alunos, maior será o controle exercido pelo professor e maior o peso da avaliação do comportamento. A avaliação é utilizada para substituir os motivadores naturais do ensino, ou seja, produzir motivação para o estudo. O poder que tem o professor de aprovar e reprovar faz com que os alunos obedeçam às regras impostas e não ameacem a ordem estabelecida em sala de aula.

A avaliação do comportamento era um procedimento bastante claro para os alunos, chegando inclusive a ter uma nota que era somada à nota da prova, conforme explicaram os alunos, o que foi confirmado posteriormente pelas professoras. O bom comportamento do aluno era muito mais cobrado do que a aquisição dos conteúdos. Esse tipo de avaliação não contribuía para a aprendizagem. De acordo com Enguita,

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

A avaliação está a serviço da aprendizagem quando a partir dela são tomadas decisões para a melhoria da ação pedagógica no sentido de aproximar-se mais da busca de conhecimento para favorecer a continuidade do processo de aprendizagem. É esse o objetivo fundamental da avaliação formativa. Isso é possível devido às informações que a avaliação proporciona. Sobre isso Méndez (2002, p. 85) argumenta que “Pelo fato de que obtemos conhecimento a partir da avaliação, podemos intervir inteligentemente de um modo justo, equânime, equitativo para aumentar o conhecimento de quem aprende e de quem ensina”. A avaliação do comportamento não está comprometida com a aprendizagem, portanto não se insere na perspectiva da avaliação formativa.

6.3. Avaliar para quê? A percepção dos alunos

A professora avalia nós pra nós reprovar ou passar (Aluno da turma pesquisada). Pra depois somar pra ver quem passa e reprova (Aluna da turma pesquisada).

A avaliação, na visão dos alunos, não mobilizava as professoras no sentido de promover a continuidade da aprendizagem. As professoras, por sua vez, admitiram usar as informações obtidas por meio da avaliação para auxiliar o aluno em sua aprendizagem e até tomavam algumas medidas com essa intenção, porém, havia um desconhecimento por parte dos alunos do que elas faziam, ou seja, a intenção com que elas usavam a

avaliação não estava clara para eles. Os mesmos percebiam apenas que a avaliação estava cumprindo uma função classificatória. É o que mostra a conversa a seguir:

Pesquisadora: O que vocês acham que as professoras fazem com o resultado das avaliações?

E: Eu acho que é ela que decide, né? Nós decidimos escrevendo, e ela decide se a gente passa ou reprova.

P: Elas anotam no diário, escrevem o comportamento de cada um pra ver se vai passar de série, né?

M.A: Pra gente passar, ver as coisas que a gente faz de bom e as coisas que a gente não sabe.

Pesquisadora: E as coisas que vocês não sabem, vão fazer o que com isso?

M.A: Sei lá!

Al: Elas somam.

L: A professora avalia nós pra nós reprovar ou passar.

K: Coloca na agenda.

A.C: Pra depois somar pra ver quem passa e reprova.

Pesquisadora: O que mais vocês acham que elas fazem?

W: Mostra para os pais na reunião.

C: Ela soma a nota todinha pra ver se o aluno passa.

Al: Além de mostrar para o diretor ela tem que somar a nota para ver o total de nota que nós tem para passar de ano.

A escola onde a pesquisa aconteceu realizava conselhos de classes bimestralmente. De acordo com a sua Proposta Pedagógica, é no conselho de classe que se analisam todos os aspectos que possam influenciar o processo ensino-aprendizagem, promovendo, assim, o compromisso de toda a equipe de professores e direção com o processo pedagógico. Trata-se de uma prática bem-intencionada que pode trazer benefícios para os alunos. Entretanto, era mais um procedimento que não os incluía, nem os informava a respeito da prática pedagógica adotada, na medida em que eles, os principais interessados, não tinham noção da importância desse colegiado. Há algumas respostas a respeito do conselho de classe que se aproximam mais da proposta anunciada pela escola, porém, nestes casos, ele ainda está estritamente vinculado à promoção dos alunos.

Pesquisadora: O que é conselho de classe?

Alunos: Conselho de classe?

A.C: Como assim conselho de classe?

Al: Eu não sei.

H: Conselho de classe é quando as professoras se juntam pra falar das notas dos alunos?

J: Ela disse que todo mundo se reúne numa sala, na sala dos professores e vão conversar sobre as provas, pra ver quem passa e quem não passa.

G: No final do ano, eles têm que conversar pra ver quem passa ou não.

M: Conselho de classe é sobre o aluno.

Pesquisadora: Sobre o quê?

M: Assim, se ele tiver sido reprovado, e for comportado ele vai pro conselho.

Pesquisadora: Se ele tiver sido reprovado e for comportado, no conselho ele passa?

M: É.

Pesquisadora: O que acontece no conselho?

L.A: Eu acho que os professores se reúnem para saber a situação dos alunos.

A: Eles falam o comportamento dos alunos, as notas, como é que o aluno está nos deveres... Aí quando chega o final do ano, se o aluno tiver bom ele passa. Eu acho que é assim.

G: Eles fazem uma reunião.

Pesquisadora: Eles quem?

G: As professoras, o diretor, os coordenadores... Aí eles vêem lá o comportamento, as notas, só isso.

A.C: Eu acho que é bem assim: no 1º bimestre a professora se ajunta com a outra professora e os diretores e depois eles vêem a nota o comportamento. Aí no segundo bimestre, terceiro e quarto fazem a mesma coisa e aí se todas as notas forem boas e o comportamento bom, a gente passa e se for ruim, qualquer coisa a gente reprova.

Os alunos não eram informados do que acontecia nos conselhos de classe, mesmo assim, eles sabiam em parte para que ele servia. Para eles, o conselho de classe estava estritamente ligado à promoção dos alunos. Na realidade, durante os conselhos de classe era discutido sobre o desempenho de cada aluno. O que eles não sabiam é que nesse colegiado se buscava também a definição de práticas pedagógicas para que os mesmos pudessem ter êxito. Era um momento importante de discussão entre as professoras e equipe pedagógica. A escola realmente levava a sério tal prática, apenas não transmitia para os alunos para que eles também pudessem entender a importância desse momento.

Pesquisadora: Aqui na escola tem conselho de classe?

G: Eu acho que tem.

Al: Não.

A.C: Tem.

F: Tem. Aqui tem. Eu acho que ela vai falar assim: “É porque esse menino, ele tá muito bom em português e história”, aí a professora “A” que é de matemática e geografia: “Ele é muito ruim em matemática e geografia”. Aí quem vai decidir é a “A” se ele reprova, porque ela é a professora mesmo.

Pesquisadora: E esse ano já teve algum conselho de classe?

J: Eu acho que não.

V: Não.

H: Não sei.

G: Eu acho que não teve.

Na visão dos alunos, o conselho de classe também atuava como mecanismo de controle, quer dizer, para eles não se diferenciava de outras práticas avaliativas. O

comportamento, a obediência a regras e a disciplina eram questões abordadas durante o conselho de classe. Essa era a impressão deles.

Pesquisadora: E para que serve o conselho de classe?

E: Pra organizar.

M.A: Botar a gente no eixo.

E: Pra organizar, disciplinar.

P: Professora, eu acho que é assim, conselho de classe é pra orientar a professora a ensinar os alunos e ensinar os alunos a respeitar ela, e dar mais valor aos conselhos que ela dá, porque ela dá conselho pra gente e ninguém ou quase ninguém ouve, não respeita a regra, entendeu?

G: Eu acho que conselho de classe é pra dar conselho pra nós.

K: Acho que é pra ajudar nós.

Pesquisadora: Ajudar no que, K?

K: Ajudar na hora do intervalo, pra fazer o dever, essas coisas.

J: Eu acho que é pra falar dos alunos.

Pesquisadora: Falar o que dos alunos?

J: Falar do comportamento, das notas...

E: Eu acho que é conversar com a classe, disciplinar a classe.

J: Eu acho que eles fazem o conselho de classe não é só para ver se o aluno vai passar ou não. Eu acho que eles fazem o conselho de classe pra conversar sobre o aluno pra ver se ele tem que trocar de sala, se vai voltar pra 3ª série...

Uma coisa ficou clara: os alunos percebiam o conselho de classe como uma instância de avaliação e, assim como não compreendiam a verdadeira função da avaliação, também não compreendiam o papel do conselho de classe.

O conselho de classe pode ser um momento importante para a reorganização do trabalho pedagógico e uma boa oportunidade de envolver os alunos de modo que eles possam participar das decisões pedagógicas. Para isso, é importante que eles sejam inseridos nesses espaços e discutam juntamente com os profissionais da escola o trabalho desenvolvido, podendo opinar sobre as melhores formas para sua aprendizagem.

Apesar de os alunos apontarem vários procedimentos avaliativos, mostravam maior preocupação com relação às provas e ao comportamento da turma, o que para eles tinha maior peso para determinar sua aprovação ou reprovação, o que realmente importava para eles.

Pela fala dos alunos, foi possível constatar nas práticas avaliativas o que Freitas (2006, p. 229) denominou de “tripé avaliativo”, segundo o qual a avaliação em sala de aula leva em consideração três aspectos: aprendizagem, comportamento e valores, sendo a nota ou conceito a “expressão final mais visível do tripé avaliativo”. Apresento a seguir, de forma resumida, em que consiste cada um desses aspectos.

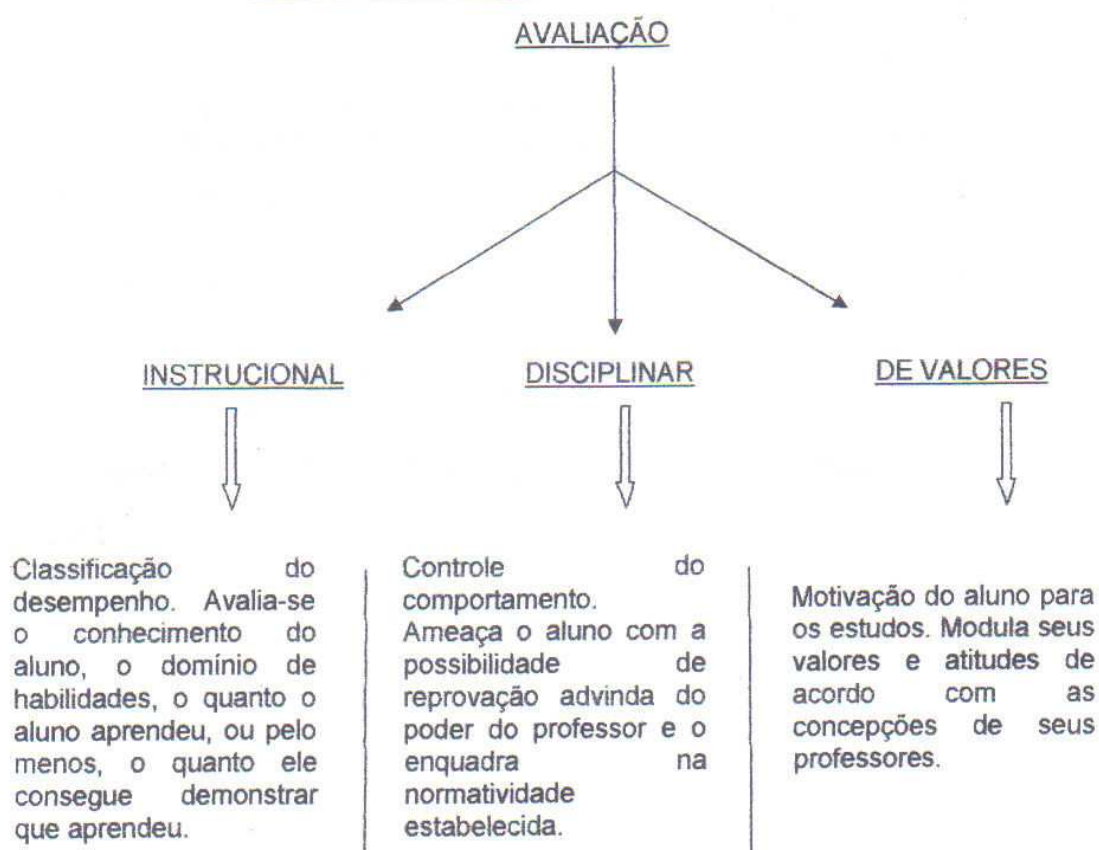


Figura 2: Tripé avaliativo

Os dois últimos aspectos estão fortemente relacionados com a avaliação informal, onde se instala mais visivelmente a submissão dos alunos. De acordo com Freitas (2003, p. 42-43), “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. É o conjunto desses aspectos que denominamos avaliação em sala de aula”.

Vários relatos dos alunos retratam as faces da avaliação instrucional e comportamental. Os relatos seguintes evidenciam que os aspectos avaliativos de valores e atitudes não passavam despercebidos por eles:

J: Eu acho que somos avaliados também pelo respeito com a professora, tem muita gente lá, professores, alunos, funcionários e colegas e tem muitos alunos no colégio que não respeitam as pessoas. Até a professora já falou que somos avaliados por isso.

A.C: A professora “B” disse que se o trabalho estiver organizado, ela não vai precisar nem olhar, só pela capa ela já bota lá um três, que o trabalho vale três.

Pesquisadora: E se o conteúdo estiver errado e o trabalho bem organizado?

C: Ela nunca olha nada, só olha a capa.

A.C: Olha a capa! Aí olha o conteúdo só pra ver se a letra está organizada. Se não estiver, ela lê o conteúdo, aí quando ela lê, tá certinho, então ela só bota um dois, entendeu?

C: Pela capa!

J: Acho que a avaliação é na organização do caderno, essas coisas assim, o respeito também.

A.C: Por exemplo, a gente pode tirar uma nota ruim na prova, agora depende do caderno, se tiver tudo corrigido, direitinho, essas coisas, a gente pode recuperar essa nota.

A nota não era resultado apenas da avaliação do desempenho do aluno. Era atribuída também aos outros aspectos avaliados. De acordo com o boletim escolar, as provas valiam sete (7). Como a possibilidade máxima para a nota era dez (10), os três (3) pontos restantes poderiam ser conquistados de acordo com os critérios:

1. Tarefas de sala de aula;
2. Tarefas de casa;
3. Participação das atividades;
4. Conduta e disciplina;
5. Relacionamento;
6. Organização / Cadernos / Trabalhos;
7. Caderno;
8. Assiduidade.

Utilizando-me das considerações de Freitas, organizei os critérios da seguinte forma:

Avaliação instrucional	Avaliação disciplinar	Avaliação de valores e atitudes
Tarefas Trabalhos	Conduta e disciplina Relacionamento	Participação das atividades Organização Caderno Assiduidade

Quadro 4: Critérios avaliativos adotados pelas professoras.

Retomando as três funções da avaliação encontradas por Sobierajski (1992) em sua pesquisa: controlar, motivar e classificar os alunos, pode-se relacioná-las ao tripé avaliativo encontrado por Freitas em seu estudo:

- Avaliação instrucional: tem a função de classificar. Verifica se aluno aprendeu o conteúdo “transmitido” pelo professor e o faz por meio de provas, tarefas e trabalhos;
- Avaliação disciplinar: serve para controlar o comportamento do aluno para que eles sejam obedientes, responsáveis e participativos;
- Avaliação de valores e atitudes: é usada para motivar os alunos para realizar as atividades de sala e fora dela. E para transmitir valores da sociedade que conduzem à submissão.

A nota é o resultado do desempenho escolar e do comportamento apresentado e é o motivo pelo qual o aluno faz tudo. Assim como Freitas, Sobierajski aponta a nota como a viabilizadora dessas funções. Concordo com Freitas (2003, p. 42) quando afirma que a ausência da nota desestabiliza as relações de poder existentes na escola. É a nota que confere poder ao professor de realizar essas funções, mesmo quando ela não é exigida.

Nas escolas públicas do Distrito Federal, embora a nota não seja utilizada formalmente nos anos iniciais, segundo os documentos oficiais desde 2000, tudo o que os alunos faziam na sala de aula valia nota. Dependendo do que faziam e como faziam, ganhavam ou perdiam pontos, que iam formando sua nota. Mas, para onde ia a nota? As professoras diziam que era para os pais, os alunos achavam que a nota ia para a direção da escola e para a Diretoria Regional de Ensino. E até hoje a nota continua sendo o alvo principal a ser atingido pelos alunos e um instrumento de controle por parte do professor.

Pesquisadora: Para onde vocês acham que vão essas notas de vocês?

J: As notas vão pro diário da professora e pro caderno do diretor onde ele anota tudo, aí acho que vai pra lá também.

H: Eu acho que eles põem numa pasta minha, pra falar das minhas notas, como elas estão.

C: Eu acho que vai lá pra Regional.

P: Pra Regional pra eles poder nos avaliar.

V: Não sabemos.

J: Eu acho que vai pra Regional.

G: Eu acho que eu passei na 3ª série, né? Aí vai, eles dão as provas e mostram “Essa menina aqui passou de ano por causa disso, disso e disso”.

Pesquisadora: Mostra para quem?

G: Mostra para o professor.

H: Eu acho que ela mostra pro diretor, pra falar se eu tô mal, pra mandar pra reunião pros meus pais verem.

Mesmo não sabendo ao certo para onde ia a nota, de uma coisa os alunos tinham certeza: a nota determina sua aprovação ou reprovação na escola. Por esse motivo, ela passa a ser mais importante do que o conhecimento. Se o que foi aprendido puder render uma boa nota para o aluno, o resto está bem. O valor de um trabalho em sala de aula é

conferido pela nota. Se não tem nota, o trabalho não tem valor. Daí o fato de os alunos, ao serem solicitados a realizar alguma atividade, sempre perguntarem para as professoras se valia ponto, ao que a resposta era sempre afirmativa.

Os alunos que estudam apenas para obterem boas notas e passarem de ano são culpados por isso? Para Perrenoud, **não**, “eles são apenas realistas. Como todo agente social, o aluno investe, longamente, naquilo que lhe garante lucros tangíveis” (PERRENOUD, 1999, p. 69). Ao entrar na escola, ele aprendeu que tem que estudar para a prova e o valor da prova é dado pela nota.

6.4. Nas vozes dos alunos, os discursos das professoras

A professora passa o conteúdo da prova, depende da gente se passa ou não, porque ela passa o conteúdo, nós estudamos e depende da gente. Se a gente estudou, aí sabe do conteúdo da prova (Aluna da turma pesquisada).

Além de não se sentirem na condição de criticar a prática pedagógica adotada – como já foi comentado anteriormente – os alunos revelaram uma tendência em incorporar o discurso das professoras. As respostas dos alunos às entrevistas foram permeadas por comentários emitidos por elas durante as aulas. É o caso dos relatos a seguir:

J: A respeito do que a senhora falou, se é justo ou não da gente reprovar, eu acho justo porque se ele quer ganhar os pontos, o aluno tem que respeitar a professora, tem que se comportar na sala e tem que ter as anotações do caderno.

Pesquisadora: E o que vocês acham dela colocar as notas todas no quadro, no caso de quem tira nota baixa e todo mundo ver?

G: É melhor porque essa pessoa sai envergonhada, para melhorar e da próxima vez não tirar o mesmo.

J: Nós ficamos sem quadra, mas se eles não querem ficar dois meses sem quadra, então eles devem se comportar direito.

I: É, nosso comportamento tem que mudar mesmo...

P: Porque quando a professora tá ensinando uma matéria se eles não prestar atenção, ficar conversando, fazendo bagunça, ninguém vai aprender e todo mundo vai ser prejudicado.

Neste caso, a responsabilidade pela própria aprendizagem estava exclusivamente nas mãos dos alunos. Dependia deles para que houvesse em sala um clima propício para

a aprendizagem ocorrer. Os alunos se consideravam os responsáveis por sua própria aprovação ou reprovação. Argumentavam que:

A.C: A gente que faz a prova, ela só corrige.

J: A professora passa o conteúdo da prova, depende da gente se passa ou não, porque ela passa o conteúdo, nós estudamos e depende da gente. Se a gente estudou, aí sabe do conteúdo da prova.

M.A: Porque é a prova passa a gente de série.

A: A gente mesmo que passa a gente.

F: Porque é nós quem passa de ano e nós quem reprova.

P: Eu penso assim, que nós somos avaliados e é nós que se avalia mesmo, por causa que é nós que faz o dever, com o comportamento, eu não acho que seja o diretor ou a professora, mas nós mesmo.

Al: Não é a professora. Ela já falou.

P: Quem decide é nós, porque se a gente estudar bastante, tirar uma nota boa, a gente passa, não é pelos professores, eu acho que é por nós.

J: Eu acho assim, ela dá a prova em branco, a gente decide o que quer fazer naquela prova.

Essas afirmações coincidem com o seguinte discurso da professora “A”:

“Não é a professora que reprova no final do ano, é o aluno, se ele não produz, não consegue bons resultados, é o aluno que vai fazer por onde receber a nota”.

Discurso que coloca exclusivamente nos alunos a responsabilidade pelos resultados alcançados.

Em uma relação de submissão, incorporar o discurso do outro é uma forma de ser aceito por ele. Como na escola existe a crença de que o bom aluno é aquele que obedece, que realiza o que é exigido, este passa a justificar as atitudes do professor e submeter-se à sua vontade. Jackson apresenta sua compreensão sobre esse fato.

Ao aprender a viver na escola, nosso estudante aprende a subjugar seus próprios desejos à vontade do professor e a submeter suas próprias ações no interesse do bem comum. Aprende a ser passivo e a aceitar a rede de normas, regulamentos e rotinas em que está imerso. Aprende a tolerar as pequenas frustrações e a aceitar os planos e a política das autoridades superiores, mesmo quando sua justificação permanece inexplicada e seu significado obscuro. Como os habitantes da maioria das demais instituições, aprende a encolher os ombros e dizer: “Assim são as coisas” (JACKSON apud ENGUITA, 1989, p. 181).

De modo geral, a culpa pelo fracasso era sempre assumida pelos alunos.

A: No ano passado eu reprovei, e a menina também da sala dezoito. Nós tínhamos as mesmas dificuldades, às vezes ela tirava nota mais alta que

eu, aí ela falava que ia passar, mas ela conversava na aula demais, aí ela reprovou, ela achava que só porque tirava notas altas, ia passar. Eu tirei notas baixas e estava com dificuldades, aí eu reprovei.

Pesquisadora: Mas por que ela reprovou?

A: Porque ela não fazia o dever de casa, ela conversava.

Pesquisadora: Se todos os alunos tiram nota ruim, é por quê?

M.A: É porque ou jogam cartinha ou não prestam atenção no que a professora fala.

Pesquisadora: Quando os alunos não aprendem, de quem é a culpa?

P: A culpa não é da professora, por causa que eles estão fazendo bagunça e a professora gasta a garganta todinha explicando lá na frente e não aprendem nada.

Foi possível detectar na fala dos alunos uma tendência em justificar a aprendizagem ou não-aprendizagem pelo seu comportamento, interesse e participação, critérios muito utilizados pelas professoras para avaliá-los.

*Professora “C”: O que é necessário são as atividades, o **comportamento**, o que eles fazem no dia a dia. É um conjunto, e não só a avaliação em si, porque no meu caso eu não dou nota só por avaliação, porque às vezes o aluno tirou nota baixa na prova, mas ele faz todas as atividades, é um bom aluno, aí a gente tem que rever o que está acontecendo com ele.*

*Professora “B”: O que ele faz o tempo todo em que estiver em sala é avaliado. Você medir com exercícios, atividades, não somente cobrando com provas, mas tudo o que ele faz, a relação interpessoal dele com os outros coleguinhas, **como ele se comporta**, como ele está agindo durante o momento em que estão juntos, em tudo que eles fazem no relacionamento social, no dia-a-dia dentro da escola.*

Chamou-me a atenção a observação de um aluno que atribuía o bom desempenho da turma à competência da professora. Esse aluno parece ter entendido a verdadeira função do professor e da escola: promover a aprendizagem de todos os alunos.

E: Eu acho que a professora mais inteligente é a professora Am, porque uma vez a gente tava vendo, né? Aí quando foi na “reunião de passar”, que eu tava na 3ª série, eu fiquei vendo ela “passando” os alunos, assim: “você passa, você passa...”. Aí eu acho que ela já tem mais responsabilidade porque todos os alunos dela já passaram, ela não tem nenhum aluno que reprovou.

Pesquisadora: Quer dizer que você está achando que a professora Am é inteligente porque os alunos dela todos passam? Então quem é inteligente, ela ou os alunos?

Alunos: Ela.

Pesquisadora: Vocês acham que quando todos os alunos daquela professora passam é porque ela é boa? Se todos os alunos passam é porque a professora também é inteligente?

P: Eu acho que é porque ela dá força, ajuda, ensina...

Com relação ao papel do professor na promoção da aprendizagem, Demo (2006, p. 78) defende que

o professor poderia ser capaz de, avaliando conscienciosamente, evitar que alunos se retardem e venham a correr o risco de reprovação. Para tanto é indispensável acompanhar de perto todo aluno em risco. Será possível, assim, evitar tratamentos separados ou que poderiam redundar em estigmatização. Esta é a perspectiva esperada de um professor que de fato cuida da aprendizagem de seus alunos.

O referido autor aponta que a tarefa do professor não se resume em “dar aulas”, ele deve se preocupar em saber se seus alunos estão realmente aprendendo. “É para contribuir nesse processo de aprendizagem do aluno que a avaliação comparece como procedimento essencial” (DEMO, 2006, p. 24). De fato, o bom professor é aquele que cuida para que o aluno aprenda. O que não depende unicamente do aluno.

Foi enriquecedor o fato de estar inserida no ambiente escolar para poder perceber os momentos em que as vozes dos alunos se misturavam às das professoras, o que não seria possível perceber apenas em situações de entrevistas. Isto se deve ao poder atribuído ao professor de influenciar as próprias concepções dos alunos de acordo com seus pontos de vista que passam a ser assumidos e incorporados nos discursos das crianças.

6.5. Os alunos, os pais e a avaliação

Meu pai espera que eu tire notas boas na escola, que eu seja um aluno exemplar (Aluno da turma pesquisada). Meu pai me elogia muito, aí eu tenho medo de tirar nota baixa e ele parar de me elogiar (Aluna da turma pesquisada).

Os sentidos que os alunos atribuem à avaliação, embora retratem a realidade escolar, não são configurados apenas a partir das práticas docentes, mas também pelos interesses e atitudes de seus pais com relação à escola. Embora não fosse objetivo inicial do meu trabalho, pude analisar como as expectativas dos pais mobilizavam os alunos em matéria de avaliação.

Ao examinar a influência dos pais na vida escolar dos filhos e como aqueles se fazem presentes na escola por meio dos filhos, Malavasi (2000) verificou o quanto as concepções, valores e atitudes dos pais com relação à escola influenciam o posicionamento e o comportamento de seus filhos no interior da instituição. Segundo a autora,

um dos maiores objetivos dos pais, quando os filhos estão em idade escolar, é a aprovação anual. Como a aprovação está intimamente ligada à avaliação positiva e às boas notas, estas passam a ser uma fonte de preocupação considerável para todos (MALAVASI, 2000, p. 62).

O peso que tem para o aluno a opinião familiar faz com que a avaliação assuma uma proporção maior do que suas próprias expectativas, porque eles levam consigo também as expectativas de seus pais.

Pude perceber nos alunos uma grande preocupação com o que as professoras falavam sobre eles a seus pais, principalmente no dia de reuniões de pais. Alguns chegavam a acompanhá-los nessas ocasiões. Muitos alunos mostravam-se ansiosos antes das reuniões e confessavam que estavam com medo de seus pais brigarem. Uma aluna chegou a comentar que se fosse reprovada, seria a primeira vez, portanto, a mãe não deveria brigar por isso. Estava no início do ano letivo, na primeira reunião de pais, já pensando em uma possível reprovação. Outros relatavam com satisfação que suas professoras os haviam elogiado para os pais.

Quando questionados sobre o que os pais mais esperavam deles ao entrarem na escola, os alunos responderam:

H: Meu pai espera que eu tire notas boas na escola, que eu seja um aluno exemplar.

G: Eu acho que primeiro eles querem que eu passe de ano, tenha um bom comportamento e tire notas boas.

L: Que eu passe de ano.

W: Que eu passe de ano também.

R: Que eu passe de ano.

J: O melhor de nós.

Pesquisadora: E qual é o melhor?

J: O melhor é tirar nota alta, receber sempre um parabéns, sem a minha mãe receber reclamação.

G: O melhor é não bagunçar no colégio e ter um bom comportamento.

J: Eu acho que meu pai e minha mãe querem que eu estude bastante, que sempre quando ela vem na reunião tenha uns parabéns e nunca tenha reclamação de mim.

Os próximos relatos mostram que, geralmente, os pais se preocupam apenas com os resultados da avaliação sem se ocuparem do processo, como bem argumenta Luckesi

(2006, p. 19): “Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados”. Isso faz com que os alunos vivam sua trajetória escolar em busca de notas e de aprovação no final do ano.

S: Minha mãe falou que se eu reprovar eu vou apanhar.

V: Se eu tirar nota ruim meu pai deixa eu ficar sem videogame.

F: Só a minha madrastra que viu as minhas notas, o meu pai não viu, se meu pai ver a de português ele me mata.

C: Minha mãe disse que se eu reprovar, ela me arranca o coro.

A: O ano passado eu reprovei porque a minha mãe ficava falando: “Olha, você vai pra escola, preste atenção, porque se você reprovar eu vou te bater.” Aí eu ficava assustada e não prestava atenção na aula e ficava pensando que se eu reprovasse minha mãe ia me bater, não prestava atenção na aula e era muita responsabilidade pra mim, aí eu reprovei porque não tinha tempo pra nada. Aí nesse ano eu tenho tempo pra tudo e minha mãe não fica falando que vai me bater não.

Al: Quando eu cheguei minha mãe quase me deu uma surra, porque no ano passado eu quase só tirava dez.

R: Lá em casa, eu coloquei a prova dentro da mochila, aí quando minha mãe saiu cedo pra trabalhar ela pegou a prova da mochila e deu um grito tão grande que eu caí da cama.

J: Deus que me livre de minha mãe, ela traz é um cinto de couro! Porque é tipo assim, eu tirei nota baixa aí ela fala assim: “Você tem o maior tempo pra estudar, e não estuda e fica tirando nota baixa”.

P: Minha mãe fala pra mim estudar mais porque se eu tirar nota baixa, ela disse que não me dá meu presente.

A influência dos pais mobiliza até mesmo os professores, interferindo, dessa forma, no seu trabalho pedagógico. Villas Boas (1993), em sua pesquisa citada anteriormente, percebeu que a situação familiar do aluno influencia o tratamento que recebe do professor, incluindo aí sua maneira de avaliar. Apresenta dois relatos de profissionais da escola investigada – uma professora e a diretora, respectivamente – que corroboram essa afirmação:

Às vezes eu me pego tendo mais cuidado com aquele que sei que o pai vem me cobrar. Não é por fazer discriminação. Mas, com alguns a gente pega na prova com cuidado para não cometer deslize, porque o pai cobra, exige explicação.

O professor coloca mais critério em relação à avaliação do aluno, porque sabe que se não avaliar de forma mais coerente, aquele pai mais esclarecido vai fazer alguma reclamação. O professor pode avaliar com mais rigor o aluno cujo pai entende melhor o processo. Então para mim, tem uma influência muito grande (VILLAS BOAS, 1993, p. 339).

A autora observou em sua pesquisa que os alunos mais marginalizados na sala eram aqueles cujos pais pouco compareciam à escola e não exigiam a sua aprendizagem.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 9), os adultos que, ao resgatarem suas lembranças de escola, associam a avaliação a uma experiência negativa, temem reviver as mesmas emoções por meio de seus filhos. Os pais tendem ainda ao desejo de alcançarem, por meio deles, êxitos que não conseguiram na sua vida, veem nos filhos uma oportunidade de realizar os seus sonhos, possibilitando-lhes um futuro melhor que o seu.

M.A: Eles querem que a gente estude de qualquer forma assim, eles querem a nota deles, querem que a gente tire só dez, só dez.

Pesquisadora: Você acha que dez é a nota que eles querem? Por que eles querem?

M.A: Sei lá.

E: Eles pensam no futuro.

F: Minha mãe sempre fala: “Estuda porque agora eu tô sofrendo...”

Pesquisadora: Está sofrendo por quê?

F: Trabalhando demais.

Há ainda outro fator que faz com que a cobrança dos pais frente à avaliação exerça forte pressão sobre o comportamento dos alunos: o fato de a avaliação regular as interações que se estabelecem na família que podem

fazer contato com o professor para melhor compreender as razões de eventuais dificuldades e intervir junto às crianças e sobretudo utilizar as notas ou as apreciações qualitativas para modular a pressão que exercem sobre os deveres e, mais geralmente, o sono, as saídas, o tempo livre, as atitudes de seu filho (PERRENOUD, 1999, p. 147).

Nesse sentido, os resultados da avaliação podem determinar o tipo de relação dos pais com os filhos, conforme expresso pelos alunos durante as entrevistas.

A.C: A minha mãe não se preocupa comigo, ela já sabe que eu sou “desempenhada”. Meu pai me elogia muito, aí eu tenho medo de tirar nota baixa e ele parar de me elogiar.

J: Quando eu tiro nota boa a minha mãe me dá parabéns e fala: “Por isso que tem estudar muito e muito pra tirar mais nota boa”.

J: Eu sempre deixei minha mãe muito orgulhosa...

P: A minha mãe disse que, se eu passar no final do ano ela vai me dar um computador.

H: Eu espero dar o melhor de mim, e pra mim tirar notas boas, porque eu gosto de tirar notas boas pra mim ficar falando pro meu pai e pra minha irmã.

Pesquisadora: Por que você gosta de falar para o seu pai?

H: Porque meu pai vai gostando mais de mim.

Pesquisadora: Você acha que ele gosta mais de você quando você tira nota boa?

H: Sim.

As repercussões em torno da nota vão além do espaço escolar, trazendo consequências fortes no âmbito familiar, conforme encontrou Bertagna (2003, p. 283) em sua pesquisa sobre avaliação escolar na 4.^a e 5.^a séries.

A nota exercia um poder não somente no aluno na sala de aula, mas fora dela, por representar o desempenho do aluno na escola para os pais. Esta relação não foi vivenciada sem conflitos e, como os alunos revelaram, em casa as sanções decorrentes de uma nota indesejada variavam muito, desde a agressão física, a verbal, a castigo, o diálogo, a chantagem em relação a presentes, até o reconhecimento de que no futuro as perspectivas de emprego se restringiriam.

Segundo a autora, as condições de vida e o esclarecimento dos pais influenciam suas atitudes frente ao desempenho dos filhos. Isso pode explicar por que os pais dos alunos entrevistados tinham diferentes atitudes com relação aos resultados apresentados por eles, chegando a divergir entre pai e mãe.

J.A: Minha mãe não me bate não, ela só conversa comigo, às vezes ela me deixa de castigo sem poder brincar, mas meu pai bate.

K: A minha mãe não me bota de castigo, ela conversa e me faz estudar mais.

L: Se eu tirar nota baixa meu pai não me coloca de castigo.

Pesquisadora: E o que ele faz?

L: Nada, nadinha. Só coloca 5 minutos de castigo sem assistir televisão e depois volto a assistir.

W: Fico um mês sem brincar na rua e também sem ficar no computador.

C: A minha mãe não me bate, ela só fala que tem que melhorar a nota e não pode ficar para recuperação na próxima vez.

Pesquisadora: Mas ela bota de castigo?

C: Não, ela bota pra estudar

S: A minha mãe só fala pra mim parar de conversar com as meninas e prestar mais atenção: “Se você reprovar eu vou te bater”.

J: Minha mãe, ela não bate muito assim não, assim quando eu fico com nota baixa, a minha mãe me coloca pra estudar. Ela fala: “J vai estudar senão você vai tirar nota baixa, senão vai ficar de castigo”. Aí eu nem escuto ela, aí quando vou fazer a prova fico nervosa e só fico pensando: “Por que não fui obedecer a minha mãe?”.

De certa forma, os pais também se sentem responsáveis pelo desempenho de seus filhos. A própria escola cuida de incutir-lhes isso. Sobre essa responsabilidade, certa vez a professora “C” fez a seguinte observação para uma mãe:

Mãe, isso é uma coisa importantíssima, porque depois o seu filho vai cobrar isso da senhora, e vai cobrar no sentido de dizer: “minha mãe não está nem aí para mim”.

Durante a pesquisa, nas reuniões de pais, sempre era abordada a necessidade de os pais acompanharem a vida escolar de seus filhos e de colaborarem com a escola neste sentido. Os pais ouviam e concordavam, mas pude perceber que nem sempre os pais sabiam como fazê-lo. A escola sugeria essa participação dos pais, mas não os orientava, não os esclarecia sobre a forma de ajudar. Esse esclarecimento era necessário uma vez que ali estavam presentes muitos pais que nem sequer haviam completado sua escolarização básica e que estavam diante da responsabilidade de ajudarem seus filhos. A pressão dos pais diante dessa situação era transferida para os filhos.

Isso quer dizer que além de tentarem corresponder às expectativas do professor no sentido de cumprir o que esperam deles, os alunos ainda têm o peso de cumprir as exigências de seus pais que estão ligadas a um bom desempenho escolar, o que, por sua vez, é confirmado por meio da avaliação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de realizar pesquisa tendo como campo a escola é, sem dúvida, um momento privilegiado para o professor. Nós, professores, não temos como prática parar para observar o trabalho realizado na instituição e refletir sobre ele. Muito menos temos o hábito de convidar os alunos a expressarem suas percepções sobre o que vivenciam na escola, pois estamos imersos nesse espaço com uma grande demanda de atribuições.

Ao assumir o papel de pesquisador, o professor se insere no cenário educativo escolar com um outro olhar, disposto a obter o maior número de informações possíveis acerca do seu objeto de estudo e isso faz com que identifique várias situações que se estabelecem nesse espaço, podendo, inclusive, contribuir positivamente para o trabalho pedagógico. Entretanto, a escola não costuma tirar proveito da presença do pesquisador, mesmo em se tratando de um tema que está tão presente na prática pedagógica, como é o caso da avaliação escolar.

Enquanto o pesquisador vai construindo seus dados, as informações já poderiam ser trabalhadas na escola que poderia ir reorganizando o trabalho pedagógico e

discutindo a formação continuada dos profissionais. Para isso, a equipe gestora deveria acompanhar a pesquisa de perto. Dessa forma, a presença do pesquisador já seria aproveitada. Este pode contribuir realizando um trabalho de parceria e não apenas colhendo informações para sua pesquisa, o que em nada mudaria o trabalho da escola. Interagir com o pesquisador pode ser uma boa oportunidade para o aproveitamento de sua presença na escola.

Este estudo revelou que é a avaliação que decide o futuro escolar dos alunos. Revelou ainda que os aspectos mais considerados pelas professoras nas avaliações eram a aquisição de conteúdos trabalhados e o comportamento. Ao confrontar os dados obtidos nesta pesquisa com os de outras citadas neste trabalho¹⁷, percebeu-se que, apesar de lugares diferentes, tempos diferentes, as práticas avaliativas não são tão diferentes assim. Não se tem notícias de grandes avanços. As afirmações dos alunos confirmaram os resultados da presente pesquisa com as já citadas.

Tendo os alunos como interlocutores, Bertagna (1997) detectou a centralidade da nota no processo avaliativo, tanto para a definição do resultado final, ou seja, aprovação ou reprovação, como para o controle do comportamento. Foi observado também em Bertagna a submissão dos alunos à concepção de avaliação do professor e ao seu discurso, tal como apresentado neste trabalho no capítulo anterior.

Os resultados encontrados por Sobierajski (1992) corroboram a realidade apresentada por Bertagna, a partir da observação da prática docente: ênfase nos resultados, uso da nota para o controle, a motivação e a classificação dos alunos.

Na presente pesquisa, por meio da fala dos alunos, percebeu-se uma avaliação classificatória cuja função se resumia na aprovação ou reprovação. Por esse motivo, a maior preocupação dos alunos desde o início consistia em passar de ano. O que os movia não era a aprendizagem e sim, a nota, pois era a nota que definia se eles seriam aprovados ou não. Como a nota era atribuída pela prova, esta também era motivo de preocupação constante. Outro aspecto bastante valorizado era o comportamento. Inúmeras vezes os alunos fizeram referência ao comportamento como um aspecto de grande peso na avaliação a que eram submetidos. Dessa forma, a avaliação sob a ótica dos alunos da turma observada estava fortemente marcada por três elementos: **nota, prova e comportamento.**

A avaliação para os alunos era apenas *“mais uma etapa para passar de ano”*, ou seja, *“um mal necessário”*, porque, apesar de reconhecerem o caráter autoritário da

¹⁷ BERTAGNA, dissertação de mestrado. Unicamp, 1997 e SOBIERAJSKI, dissertação de mestrado. Unicamp, 1992.

avaliação, admitiam que somente com a avaliação seria possível passar para a série seguinte. Os momentos de avaliação eram vistos pelos alunos como momentos de controle que nada tinham a ver com o processo de aprendizagem. Eles não conheciam a verdadeira função da avaliação que é a de promover as aprendizagens. Para eles, tratava-se de obter informações que ajudariam as professoras a tomarem a decisão final: quem passa ou não de ano.

O instrumento avaliativo mais mencionado pelos alunos era a prova. Tanto professoras como alunos referiam-se aos dias de prova como “dias de avaliação”, como se prova e avaliação fossem sinônimos. Nesses dias, os alunos demonstravam ansiedade e preocupação em função dos resultados que apresentariam. Tanto que a ansiedade não se resumia aos dias de provas, mas também aos dias de recebê-las, corrigidas.

Os alunos reconheciam a existência de uma avaliação contínua, que, para eles, era sinônimo de controle permanente, pois se sentiam vigiados e sabiam que deveriam realizar o que era esperado deles, ou seja, manterem-se comportados e realizar as atividades propostas (ou impostas) pelas professoras. Caso contrário, poderiam ser punidos com uma nota baixa. Eles não sabiam o que era esperado deles em termos de aprendizagem, o que ou quanto deveriam aprender. Mas sabiam a nota que deveriam tirar em cada prova e como deveriam se comportar. Mais uma vez, fica confirmada a tríade: nota, prova e comportamento.

Os resultados encontrados demonstram o que Enguita (1989) critica a respeito do trabalho do professor, que consiste em

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

A prática avaliativa na turma observada era permeada por questões disciplinares, de controle dos alunos. Perdia-se muito tempo com a tentativa de mantê-los comportados. Essa não era uma exigência apenas das professoras dessa turma. É importante ressaltar que as instituições educacionais sempre buscaram formas de controlar os alunos. O mecanismo para isso é a avaliação, que além de controlar o comportamento dos alunos, torna-se a principal motivação para que eles estudem.

Concordando com Enguita (1989), que afirma que na escola os alunos são preparados para serem medidos, classificados e rotulados, posso afirmar que os alunos

da turma observada eram submetidos a uma avaliação alheia em que as principais agentes eram as professoras. Nada mais natural por ser a escola o “lugar no qual crianças e jovens são constantemente avaliados por outras pessoas” (op. cit. p. 203). É lá que eles aprendem a ser avaliados. Os referidos alunos eram expostos ao julgamento das professoras. A eles, cabia apenas aceitar o julgamento que lhes era atribuído e, de acordo com o valor, esforçar-se para melhorar ou manter-se no patamar em que se encontravam.

Em nenhum momento de conversa com os alunos, eles se referiam a outros avaliados que não eles mesmos. Demonstraram estar acostumados com o papel de “objetos de avaliação”¹⁸ e que avaliar seja tarefa exclusiva do professor.

De acordo com Esteban (2005), a avaliação classificatória provoca o distanciamento entre o professor – que é o “sujeito” que conhece, que avalia – e o aluno – transformado em objeto de conhecimento – que será medido, comparado e classificado. Dessa forma, inviabiliza o diálogo entre eles e estabelece uma relação de poder. Segundo a autora, a prática da avaliação classificatória

apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico favorável à aprendizagem de todos, portanto é insuficiente para a professora que deseja ensinar a todos os seus alunos e alunas (op. cit. p. 17-180).

A postura do professor diante do processo avaliativo é determinada pela concepção de aprendizagem que o sustenta, o que determina toda a sua prática pedagógica. Algumas concepções de educação consideram que o conhecimento é visto como algo que acontece de fora para dentro. À escola, é atribuída a função de transmitir o conhecimento pronto e acabado. Ao aluno cabe apenas o papel de assimilar os conteúdos. Nesse caso, a avaliação serve apenas para verificar se os alunos assimilaram os conteúdos, acontece em momentos estanques, valorizando apenas o produto final, não dando oportunidade para os alunos refletirem sobre os seus erros, nem de justificarem suas hipóteses. A avaliação é separada do processo de ensino e aprendizagem.

Outras concepções, porém, reconhecem que o desenvolvimento do homem não é determinado, mas influenciado pelo meio, veem o aluno como construtor do seu

¹⁸ Na avaliação classificatória, os alunos se distanciam do processo avaliativo, tornando-se “objetos” de uma avaliação realizada apenas pelo professor. Eles não participam, apenas recebem uma nota ou menção, de acordo com o desempenho apresentado.

conhecimento a partir de suas relações sociais. A avaliação passa a ter um outro significado, trata-se de considerar as experiências individuais de cada educando, ou seja, “conhecer o que há para definir o que poderá ser” (TUNNES, TACCA e BARTHOLO, 2005, p. 694). Cada um aprende de forma diferente e tem necessidades específicas, não homogêneas. Avalia-se durante todo o percurso. É possível ao aluno refletir sobre o seu processo de desenvolvimento descobrindo o que é preciso mudar para melhorar as suas aprendizagens e participar da tomada de decisões. Nesse caso, ele é sujeito do ato avaliativo. A avaliação formativa, ao propor mudanças significativas na prática escolar, requer uma mudança na concepção do professor, o que não é fácil, visto que ele provavelmente reproduza com seus alunos as práticas que vivenciou, que, por sua vez, foram adquiridas com seus professores, que também não vivenciaram a avaliação formativa.

A escola precisaria receber condições para criar um outro processo. Muitas vezes, os professores e até a escola têm espaços restritos, delimitados pelos sistemas de ensino. Portanto, seria necessário que tanto professores como alunos e pais se engajem no sentido de provocar mudanças nas formas de participação. Um bom começo poderia ser uma organização escolar em que as decisões não sejam centralizadas pela direção e as aulas não sejam centralizadas pelos professores. A escola deveria oportunizar espaço de formação continuada e apoio aos profissionais, de modo que os envolva na dinâmica escolar fazendo com que todos se comprometam com as decisões pedagógicas.

Muitas vezes, os professores não se dão conta de que a avaliação segue uma lógica de exclusão, tampouco que ela é uma forma de controle. Eles apenas reproduzem as práticas avaliativas a que foram submetidos quando eram estudantes. Por isso, a avaliação deve ser discutida nos encontros entre os professores, de modo que se apontem tanto a sua importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como a necessidade de superação das práticas avaliativas apenas classificatórias. Ao tratar de avaliação, não podemos nos referir apenas a julgamento, verificação. A avaliação não é só isso. A avaliação envolve diálogo, interação, ação e reflexão. O professor, ao desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos, levando em consideração o que eles já sabem e ainda não sabem e elaborando estratégias para promover a aprendizagem, está assumindo o compromisso com a avaliação formativa.

Esta pesquisa ajudou a elucidar algumas suposições construídas após uma pesquisa anterior à qual me refiro no início deste trabalho. Constatei, naquele contexto apresentado na pesquisa anterior, que os alunos¹⁹, por terem vivenciado práticas

¹⁹ Os alunos a quem me refiro, na ocasião da pesquisa, encontravam-se nos três anos do Ensino Médio.

avaliativas classificatórias, atribuíam um sentido negativo à avaliação ao ponto de compará-la com objetos de torturas e personagens assustadores. Com isso, pude inferir que aqueles alunos haviam construído essa concepção de avaliação a partir de suas experiências desde que entraram na escola, começando nos anos iniciais de escolarização. A atual pesquisa mostrou que a incorporação dessas práticas começa muito cedo. Os alunos, interlocutores desta pesquisa, aos dez anos, já reconheciam a avaliação escolar como uma prática autoritária, de controle e submissão às regras escolares. Essa percepção talvez os acompanhe em toda a sua trajetória escolar.

Não é fácil ter alunos como principais interlocutores. Nos espaços pedagógicos planejados, não tinha acesso a eles. Em sala de aula eram expectadores, de modo que não havia muita oportunidade para interação. Os momentos mais ricos de troca entre pesquisadora e interlocutores aconteciam durante as entrevistas e nos espaços informais em que se encontravam fora da presença das professoras e funcionários da escola.

De maneira geral, pode-se afirmar que a escola não é aberta à participação dos alunos. Suas vozes não costumam ser ouvidas. Eles não têm espaço para tomar decisões. Ao longo de sua vida escolar, os alunos não se deparam com práticas escolares que favoreçam a sua participação, por isso, não reivindicam. E, assim, ficam cada vez mais submetidos à escola e ao professor.

O aluno, ao vivenciar na escola situações que permitam a sua participação e a reflexão sobre o seu fazer como educando, está aprendendo a se comportar no seu meio social como agente de construção e transformação, tornando-se assim um cidadão crítico e responsável na sociedade em que vive. É esse o sentido de toda a ação pedagógica.

Acredito que a escola e a sala de aula podem se transformar em espaços de problematização sobre as manifestações dos alunos. É possível que eles sejam envolvidos de forma mais participativa, planejando junto com o professor as novas situações para a aprendizagem. Dessa forma, os alunos deixariam de ser meros executores das atividades propostas pelo professor. Portanto, ao concluir este trabalho, não anuncio seu fim. Outros capítulos estão esperando para serem escritos, nos quais espero poder vislumbrar os alunos ocupando espaços de participação nas decisões relativas às práticas pedagógicas, principalmente à avaliação.

Por enquanto, fica a expectativa de que este trabalho provoque reflexões que sejam desencadeadoras de outras ações que contribuam para a efetivação de uma educação social que não seja motivo de exclusão e sim de verdadeira participação daqueles que se beneficiariam de uma sociedade democrática e também de uma escola pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 83-99.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4.^a e 5.^a séries do 1.^o grau**. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

_____. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. Tese de doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

BONESI, Patrícia Goes; SOUZA, Nadia Aparecida de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 129-154, mai./ago. 2006.

CIPRIANO, Emília. Avaliação, Espinha Dorsal do Projeto Político Pedagógico. In: MELO, Marcos Muniz (org.). **Avaliação na Educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007, p. 45-50.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CORTESE, Beatriz Pedro. **O que dizem os alunos sobre avaliação**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2004.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. **Escola, currículo e avaliação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-36.

_____. Pedagogia de Projetos: Entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Jansen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 83-94.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação escolar: Diálogo com professores. In: SILVA, Jansen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 95-104.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

_____. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 37. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. **Os pais e a vida escolar dos filhos.** Tese de doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

MELO, Marcos Muniz. Prefácio. In: _____. **Avaliação na Educação.** Pinhais: Editora Melo, 2007, p. 3-6.

MÉNDEZ, Álvarez J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **A Avaliação da aprendizagem: o formal e o informal.** Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 1994

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RINCON, Cláudia Regina Gurgel de Vasconcelos. **Renato e Maria: gênero e avaliação informal em uma turma de 1ª série do ensino fundamental**. Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia. Brasília: UnB, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão ética da avaliação. **Pro-posições**, v. 9, n. 3, p. 94-101, nov. 1998.

_____. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 73-93.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. de C; ARNOULDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

SA EARP, Maria de Lourdes. **Centro e Periferia: um estudo sobre a sala de aula**. Disponível em <http://www.anped.gov.br>. Acesso em 21/10/08.

SANTOS, Flávia Regina Vieira dos. **Conselho de Classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2006.

SOBIERAJSKI, Maria Stela. **Explorando a prática da avaliação em uma 5.ª série do 1.º grau**. Dissertação de mestrado. Campinas: FE – Unicamp, 1992.

TUNNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R; BARTHOLO, R. dos Santos. **O Professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez: **Filosofia da Praxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIGOTSKI, S. L. **Obras Escogidas**, Tomo III. Madrid: Visor, 1983.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna. M. F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Tese de doutorado. Campinas – FE: Unicamp, 1993.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006a.

_____. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 75-89, jan./jun. 2006b.

_____. Construindo a avaliação formativa em uma escola de Educação infantil e fundamental. In: _____. **Avaliação: Políticas e práticas**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006c, p.113-143.

_____. **Lições de Avaliação**, n. 2. Brasília: FE - UnB, 2007 (texto digitado).

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

_____. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

APÊNDICES

1. Autorização – Diretoria Regional de Ensino



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, representante desta Diretoria Regional de Ensino, autorizo Marilene Pinheiro Marinho a realizar sua pesquisa de mestrado em escola desta Regional no corrente ano, desde que sejam esclarecidos aos participantes os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Será possibilitado à pesquisadora o acesso à instituição escolar nos momentos de trabalho pedagógico não sendo permitida a sua interferência no andamento do trabalho sem que seja solicitada.

Ficará a critério da direção da escola a concordância com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2008.

2. Autorização – Escola



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, responsável por esta instituição de ensino, autorizo Marilene Pinheiro Marinho a realizar sua pesquisa de mestrado nesta escola no corrente ano, desde que sejam esclarecidos aos participantes os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Será possibilitado à pesquisadora o acesso a esta instituição nos momentos de trabalho pedagógico não sendo permitida a sua interferência no andamento do trabalho sem que seja solicitada.

Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2008.

3. Solicitação – Professor



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

Brasília, 07 de fevereiro de 2008.

Prezado(a) professor(a),

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estou realizando uma pesquisa tendo como objeto de estudo a Avaliação Escolar sob a ótica do aluno. Trata-se de um estudo de caso para fins acadêmicos com o objetivo de compreender o sentido que os alunos atribuem à avaliação desenvolvida na escola e em sua turma.

Solicito a sua colaboração no sentido de participar como interlocutor(a), viabilizando a aplicação dos seguintes procedimentos propostos:

- Análise documental: Projeto Político Pedagógico da escola, livros didáticos adotados pelo professor da turma, instrumentos e registros avaliativos e as produções dos alunos.
- Observação em sala de aula e demais espaços escolares;
- Entrevista: alunos, professor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e assistente pedagógico(a).

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo-lhe garantido o direito de abandonar a pesquisa por algum motivo.

Comprometo-me a não utilizar as informações obtidas na investigação em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e manter o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Marilene Pinheiro Marinho.

4. Autorização – Professor



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, professor(a) desta instituição, aceito participar da pesquisa de Mestrado da estudante Marilene Pinheiro Marinho, com o objetivo de compreender o sentido que os alunos atribuem à avaliação desenvolvida na escola e em sua turma a ser realizada nesta instituição no corrente ano.

A aceitação em colaborar com a pesquisa não implica a obrigatoriedade de participar até o final, sendo-me garantido o direito de abandonar a pesquisa por algum motivo.

Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2008.

5. Solicitação – Pais



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

Brasília, 07 de fevereiro de 2008.

Senhores Pais ou responsáveis,

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estou realizando uma pesquisa tendo como objeto de estudo a Avaliação Escolar sob a ótica do aluno. Trata-se de um estudo de caso para fins acadêmicos com o objetivo de compreender o sentido que os alunos atribuem à avaliação desenvolvida na escola e em sua turma.

Solicito a sua autorização para que o estudante/menor participe da pesquisa que constará de observação em sala de aula e realização de entrevista com os alunos.

A sua autorização estará condicionada à livre aceitação do aluno em colaborar com a pesquisa não sendo, porém, obrigado a participar até o final, sendo-lhe garantido o direito de abandonar a pesquisa por algum motivo.

Comprometo-me a não utilizar as informações obtidas na investigação em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e manter o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Marilene Pinheiro Marinho.

6. Autorização – Pais



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, responsável pelo(a) estudante/menor _____, matriculado(a) nesta instituição, autorizo a sua participação na pesquisa de Mestrado da estudante Marilene Pinheiro Marinho, com o objetivo de compreender o sentido que os alunos atribuem à avaliação desenvolvida na escola e em sua turma a ser realizada nesta instituição no corrente ano.

A autorização estará condicionada à livre aceitação do(a) aluno(a) em colaborar com a pesquisa não sendo, porém, obrigado(a) a participar até o final, sendo-lhe garantido o direito de abandonar a pesquisa por algum motivo.

Concordo com a publicação dos resultados desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição e desde que sejam mantidos o sigilo e o anonimato com relação à escola e aos interlocutores se assim o desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2008.

7. Roteiro de Entrevista para os alunos

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS

- O que vocês entendem por avaliação?
- Como vocês são avaliados?
- O que vocês acham da forma como são avaliados?
- Quem avalia na escola? E quem é avaliado?
- O que se avalia?
- Como vocês se sentem em momentos de avaliação?
- Quando vocês são avaliados?
- Para que serve a avaliação?
- O que as professoras fazem com os resultados das avaliações?
- E o que vocês fazem após saberem dos resultados?
- Vocês gostam da forma como as professoras anunciam os resultados da observação do seu desempenho?
- Vocês conhecem os objetivos da avaliação?
- A avaliação é boa ou ruim? Por quê?
- De que forma vocês gostariam de ser avaliados?

8. Roteiro de Entrevista para as professoras

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS

- O que você entende por avaliação?
- Qual o objetivo da avaliação?
- Quando é feita a avaliação dos alunos?
- O que é avaliado?
- Que instrumentos são utilizados para avaliar o desempenho dos alunos?
- Que critérios você utiliza para isso?
- O que você faz após os resultados da avaliação?
- De que forma você usa os resultados da avaliação para trabalhar com os alunos as necessidades apresentadas?
- Como são feitos os registros dos resultados da avaliação dos alunos?
- Quem recebe os resultados da avaliação dos alunos e como isso é feito?

ANEXO

ESCOLA CLASSE _____
 ALUNO (A): _____
 PROFESSOR (A): _____ SÉRIE/TURMA: _____

ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO ESCOLAR

ASPECTOS AVALIATIVOS	1º B	2º B	3º B	4º B
1. Tarefas de sala de aula				
2. Tarefas de casa				
3. Participação nas atividades				
4. Conduta e disciplina				
5. Relacionamento				
6. Organização / Cadernos / Trabalhos				
7. Assiduidade				
8. Leitura				

AVALIAÇÃO ESCRITA

DISCIPLINA	1º B	2º B	3º B	4º B	FINAL
1. Português					
2. Produção de texto					
3. Matemática					
4. História / Geografia					
5. Ciências					

LEGENDA:

(O) ÓTIMO (B) BOM (R) REGULAR (I) INSATISFATÓRIO

ASSINATURAS:

1º Bimestre: _____
 2º Bimestre: _____
 3º Bimestre: _____
 4º Bimestre: _____

OBSERVAÇÃO: _____

“Não tem valor como documento. Elaborado somente para o acompanhamento escolar do aluno”.