

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

JOCEMARA DE MELO PEREIRA

A QUÊ E A QUEM SERVE A AVALIAÇÃO?
MEMÓRIAS DE EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LAGES

2009

JOCEMARA DE MELO PEREIRA

**A QUÊ E A QUEM SERVE A AVALIAÇÃO?
MEMÓRIAS DE EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade do Planalto Catarinense – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado

LAGES

2009

Dedico este trabalho a minha filha Fernanda, por compreender a minha ausência; e ao meu marido Sidnei, pelo incentivo, apoio e dedicação em todos os momentos desta e de outras caminhadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Ao meu marido Sidnei, companheiro e incentivador desta caminhada; à minha filha Fernanda, pelo exemplo de compreensão e maturidade.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, por todo o amor, carinho, compreensão e respeito.

Agradeço à família do meu marido, em especial à Kátia (cunhada), pelo suporte recebido.

À Ana Maria Netto Machado, pela parceria, paciência, competência e dedicação com que me orientou e sobretudo por me ter desafiado na execução deste trabalho.

À Sonia Regina de Souza Fernandes e Mari Margarete dos Santos Forster, membros da banca examinadora, pela disponibilidade em ler meu trabalho colaborando com sugestões enriquecedoras na construção desta pesquisa.

À Vanir e Ilsen, colegas de Mestrado, pela colaboração, pelas palavras e também pelas sugestões em alguns momentos da dissertação.

À Alessandra Luz, pela contribuição, sugestões, disponibilidade e dedicação com que realizou a revisão deste texto.

Às amigas, (grupo da escola) que me "aturaram" e apoiaram todos os dias. Andréa, Rosana, Josilaine e Mariléia (grupo do mestrado) pela amizade, companheirismo, dedicação e sinceridade nas palavras.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização deste sonho, muito obrigada!

“[...] eu me coloquei decididamente do ponto de vista dos vencidos do sistema, dos que não são ouvidos muito porque o fracasso escolar é tão pesado para ser assumido, que eles são levados a uma culpabilidade silenciosa ou à violência”.

(François Dubet)

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

UNINOVE – Centro Universitário Nove de Julho

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENC – Exame Nacional dos Cursos

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNIUBE – Universidade de Uberaba

UCP – Universidade Católica de Petrópolis

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNIFRAN – Universidade de Franca

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFP – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UnB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Marília/SP)
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática central a avaliação escolar, interessando-se por fazer emergir e acolher as memórias dos avaliados do ensino fundamental, foco que foi desenvolvido para o trabalho de campo empírico, no qual foram recolhidos testemunhos escritos de um total de 55 egressos desse nível de ensino. Os resultados mostraram que as memórias negativas da escola estão significativamente associadas a momentos de avaliação e as lembranças positivas de modo geral se referem a situações vivenciadas fora da escola. Para construir o problema de pesquisa partimos de uma experiência autobiográfica traumática, relacionada à avaliação escolar. Procuramos contextualizar e conectar a avaliação espontânea da vida cotidiana com as concepções formuladas por autores pesquisadores e as práticas de avaliação escolar, passando a explorar também o tema da avaliação para além da escola, nas políticas educacionais nacionais e internacionais. Para essa caminhada teórica relativa às questões macro-sociais foram de grande valia, por um lado, Monlevade e Silva (2000), Janela Afonso (2007), e por outro lado, Bourdieu & Passeron (1975) e Foucault (1999), principalmente a partir de seus respectivos conceitos de ‘reprodução’ e de ‘disciplinamento’. Ainda destacamos as contribuições teórico-metodológicas de Patto (1996), Vasconcellos (2002), Perrenoud (1999), Esteban (2002), Hoffmann (1993), Luckesi (1996) e Libaneo (1991). Por último, as discussões de Bosi (1994), sobre a memória de velhos, foram cruciais para a análise final dos dados. A pesquisa desta autora nos ajudou a entender mais profundamente a nossa investigação e conceber uma alternativa de compreensão da avaliação que permitisse retomá-la como processo pedagógico digno e humanizante, diante de um cenário globalizado em que avaliar tem estado a serviço da meritocracia, do controle social, da promoção das desigualdades e da dominação internacional dos povos – que ameaça inclusive as soberanias nacionais. Dubet (2008), com seu estudo sobre a justiça na escola, contribuiu também para compreender o alcance dos efeitos da suposta ‘igualdade de oportunidades’ educacionais. A partir dos dados empíricos e do diálogo com as considerações desses autores, a avaliação como trabalho da memória descortinou-se como uma possibilidade de atribuir valor às experiências escolares dos alunos, ampliando assim sua capacidade de refletir sobre si e sobre outrem.

Palavras-chave: avaliação, memória, disciplinamento, reprodução, desigualdades sociais.

ABSTRACT

This research's central theme is scholar evaluation, interested in embracing and making emerge the memories of elementary school assessed children, a focus that has been developed for the empirical field research, in which written testimonials were collected from a total of 55 graduates from this level of education. The results showed that the negative memories from school are significantly associated with moments of evaluation and the positive memories generally refer to situations experienced outside of school. To compose the research problem, we move from an autobiographical traumatic experience, related to school evaluation. We tried to contextualize and connect the spontaneous evaluation of everyday life with the views expressed by authors and researchers, and the practice of school assessment, also exploring the theme of evaluation beyond the school, on the educational policies, both national and international. For this theoretical walk related to macro-social issues, were of great value, on the one hand, Monlevade and Silva (2000), Janela Afonso (2007), and on the other hand, Bourdieu and Passeron (1975), and Foucault (1999), especially from their respective concepts of 'reproduction' and 'discipline'. We also highlight the theoretical and methodological contributions of Patto (1996), Vasconcellos (2002), Perrenoud (1999), Esteban (2002), Hoffmann (1993), Luckesi (1996) and Libaneo (1991). Finally, Bosi (1994)'s discussions about the memory of the old people were crucial to the final data analysis. This author's research helped us understand our scrutiny more deeply, and to develop an alternative understanding of the assessment that would take it up as a worthy educational process and humanizing the face of a global scenario that has been assessing the service of meritocracy, the control social, promoting inequality and international domination of people - including the threat to national sovereignty. Dubet (2008), with his study of justice in the school, also contributed to understand the scope of the effects of the supposed 'equal educational opportunities'. Based on empirical data and dialogue with the considerations of these authors, the evaluation as memory work unfolded as an opportunity to assign value to the experience of pupils, thereby expanding its ability to reflect on yourself and others.

Keywords: evaluation, assessment, memory, discipline, reproduction, inequality

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	05
RESUMO	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO	11
1 CONTEXTOS	15
1.1 De como um episódio sofrido... da aluna que fui se transformou em problema de pesquisa	15
1.2 Da avaliação espontânea no contexto da vida cotidiana à avaliação como dispositivo político de controle social	19
2 QUESTÕES TEÓRICAS	29
2.1 Concepções, perspectivas e principais autores que pensam a especificidade da avaliação escolar	29
2.2 Grandes problemas em torno da avaliação: do fracasso escolar às desigualdades sociais	41
2.3 Duas noções que contribuíram para compreender o problema da avaliação escolar: ‘a reprodução’ em Bourdieu e Passeron e ‘o disciplinamento’ em Foucault	45
3 QUESTÕES DE MÉTODO E PROCEDIMENTOS	55

3.1 De como ‘acidentes’ de percurso se transformaram em opções metodológicas	55
3.2 Das múltiplas e sucessivas incursões no campo empírico: sobre os procedimentos	59
4 DOS RESULTADOS DE CAMPO: MEMÓRIAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO	65
4.1 Lembranças que marcaram positivamente a memória dos egressos do Ensino Fundamental	65
4.2 Lembranças que marcaram negativamente a memória dos egressos do Ensino Fundamental	71
4.3 Avaliação como trabalho da memória	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	89
BIBLIOGRAFIA	92
APÊNDICES	94
Apêndice 1: Carta-convite	95
Apêndice 2: Roteiro de entrevista	96
Apêndice 3: Teses e dissertações brasileiras sobre avaliação escolar	98

INTRODUÇÃO

Quando se fala em avaliação escolar, diversas temáticas vêm à tona e costumam ser discutidas entre educadores e investigadas pelos pesquisadores. Olhando para a questão desde uma perspectiva histórica, é possível perceber diferentes ênfases ou abordagens, que ressaltam um ou outro aspecto do problema. Um olhar ao longo do tempo permite visualizar que o entendimento sobre o que seja avaliação escolar e sobre os sujeitos envolvidos nela no âmbito educacional foi se transformando e progressivamente assumindo novas significações.

Nesse sentido, os estudos que realizei nas disciplinas e seminários do Mestrado em Educação ampliaram a concepção que até então tinha sobre a avaliação escolar, obrigando-me a tomar consciência de que os processos que acontecem no interior do espaço da escola, nas interações entre professor e aluno, estão perpassados por determinações em geral invisíveis para os professores e a comunidade escolar. Entretanto, mesmo imperceptíveis, esses fatores relacionados às políticas educacionais, por sua vez atreladas aos modelos econômicos que regem as relações de poder nas sociedades, interferem nas relações intersubjetivas e inter-pessoais que acontecem nas salas de aula (nível micro-social), e conseqüentemente na aprendizagem; e inclusive na vida pessoal e subjetiva de alunos e professores, deixando marcas permanentes na memória dos avaliados, muitas vezes associadas a episódios de sofrimento e humilhação (DUBET, 2008).

Essas ligações entre elementos macro-estruturais da vida social e micro-estruturais nem sempre são estudadas por aqueles educadores que se interessam pelas práticas avaliativas dentro das escolas. Diria até que raramente o são. Em minha trajetória particular de estudos e nos últimos anos, com a incorporação da pesquisa em minha vida, foi inevitável associar alguns estudos teóricos que muito me interessaram e impactaram com os problemas que vinham me preocupando na prática escolar, como professora orientadora que sou e vice-diretora que fui. Um exemplo foi a descoberta de

alguns textos e conceitos de Michel Foucault (1926-1984), que me parecem muito apropriados para entender com mais profundidade os problemas envolvidos nas atividades avaliativas que acontecem dentro das salas de aula. Evidentemente, sou ainda iniciante nessas compreensões, que requerem aprofundamento. Mas os estudos realizados e o esforço de articular conceitos e práticas permitiram trazer para esta pesquisa certa abertura – que parece importante levar aos professores de todas as escolas, como discussão e problematização.

Um autor português, da Universidade do Minho, a cujas idéias recentemente tive acesso, Almerindo Janela Afonso (2007), dedicou bastante empenho e pesquisas ao tema da avaliação. A abordagem que ele apresenta estabelece justamente essas conexões – entre as situações vivenciadas dentro da escola e sala de aula com as questões amplas, sociais, políticas e econômicas – com especial pertinência e competência. Por isso vale a pena acompanhar alguns de seus raciocínios; os quais serão trazidos em vários momentos do texto por sua capacidade de aproximar esses dois níveis de compreensão da realidade.

Como tendência geral, podemos considerar que a avaliação foi deixando de ser concebida apenas como uma prática de sala de aula, da escola ou da educação para transformar-se em uma ferramenta generalizada na vida social dos países, como detalharemos progressivamente ao longo da dissertação.

De certa forma, o processo de construção do meu objeto de pesquisa rumou nesse sentido. Inicialmente o objetivo era estudar a avaliação, em sala de aula de ensino fundamental, na perspectiva do aluno, já que constatamos que havia poucos estudos que levassem em conta os alunos, as suas vozes ou memórias, incidindo a grande maioria das pesquisas (ver estado da arte da temática da avaliação: Apêndice 3) sobre a avaliação, nas práticas docentes, isto é, o lado do professor. O aluno seria ‘o esquecido’ ou ‘o alvo’ da avaliação, literalmente aquele que é atingido pela avaliação e, muitas vezes, abatido pelos processos avaliativos. Eu desejava estudar o impacto exercido pelas avaliações sobre os alunos (crianças e adolescentes); esse, na maioria das vezes, negativo, como constatava nos anos de trabalho em escola. Pelo menos essa foi minha hipótese por um bom tempo. E, na verdade, continuou sendo. Apenas fui levada a ampliar meu entendimento por meio das leituras dos autores que fui encontrando, para constatar que as formas de avaliar que marcavam os alunos estavam inseridas em um contexto maior, numa espécie de grande rede ou malha que envolve as pessoas, os profissionais, os grupos, as escolas, as comunidades, a sociedade. Algo até assustador e

que os educadores, na maioria das vezes, não têm consciência que existe, apenas sofrendo seus efeitos.

Nesse percurso, o foco da pesquisa foi se deslocando para o estudo da avaliação em um sentido ampliado. Todavia, continuava sendo importante para mim conectar a experiência pessoal, subjetiva, sofrida e guardada na memória (inclusive na minha memória pessoal de episódios infantis na escola), assim como as experiências enquanto professora na minha escola, com as questões contextuais, sociais, políticas e econômicas que ia descortinando nas leituras e discussões do Mestrado. Percebia que depois daquelas incursões e debates não poderia mais ignorar que as políticas educacionais (nacionais e internacionais) determinam o que se passa dentro dos limites de uma instituição escolar, saibam os seus participantes ou não disso. Dessa forma, a avaliação que seria estudada dentro da escola, dentro da sala de aula, e dentro da vivência, voz e memória dos avaliados, teve que ser examinada, mesmo que de maneira incidental, também nas suas dimensões políticas; e nesse caso, fora da sala de aula, fora da escola, nas instâncias dos órgãos governamentais ou para-governamentais.

À medida que avançava, parecia ficar mais difícil juntar tudo o que tinha aprendido e continuava a aprender. Os estudos da Psicopedagogia, as diferentes formas de avaliação analisadas pelos autores/pesquisadores, os traumas de tantas crianças e jovens ocasionados por momentos pontuais de avaliação ou atitudes de professores em sala de aula, o fracasso escolar, a repetência, as estatísticas de baixo rendimento e os índices de analfabetismo ou desenvolvimento humano. E as políticas econômicas mundiais? Como levar tudo em conta em minha dissertação, produzindo um trabalho coerente e útil para meus pares, para os professores, para que as práticas avaliativas venham, um dia, a ajudar a ensinar e aprender? Como ordenar, hierarquizar de maneira inteligível os conhecimentos que vinha adquirindo? Esses foram durante todo o percurso problemas para mim e para minha orientadora. Problemas que procuramos resolver no caminho da escrita, no diálogo entre os textos, na cooperação produtiva de que resulta esta pesquisa.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. Logo após a Introdução, o primeiro capítulo contextualiza a pesquisa em dois subitens: o primeiro mostra como construí meu problema de pesquisa a partir de um fato autobiográfico; o segundo, ensaia situar e conectar as discussões sobre avaliação enquanto processo presente na experiência profissional docente, com as discussões sobre a avaliação como dispositivo

de controle social presente na organização e funcionamento das sociedades contemporâneas.

O segundo capítulo, de cunho teórico, é subdividido em três itens: principais autores com suas concepções de avaliação; grandes problemas associados à avaliação: fracasso escolar e desigualdades sociais; duas noções teóricas, ‘a reprodução’ de Bourdieu e Passeron e ‘o disciplinamento’ de Foucault – relevantes para entender a avaliação.

No capítulo terceiro descrevemos algumas questões de método e detalhamos o acidentado percurso de pesquisa realizado, as opções metodológicas que fomos assumindo à medida que examinava a cada passo, com a orientadora, a própria pesquisa. Finalmente a avaliação passou a ser, neste caso, além de objeto de pesquisa, parte essencial do método de investigação.

No quarto capítulo apresentamos resultados do trabalho de campo em três itens: os dois primeiros analisam as memórias dos estudantes egressos do ensino fundamental registradas por escrito, sobre as suas experiências (positivas e negativas), recolhidas em duas etapas distintas da pesquisa. O terceiro item ganhou densidade a partir do diálogo com as concepções de **memória como trabalho** desenvolvidas na obra de Ecléa Bosi, a propósito de velhos. Empregamos seu referencial para conceber a avaliação como um processo de trabalho da memória, recuperação de significados e valores do passado dos jovens, de suas experiências no ensino fundamental. Desta forma encontramos uma alternativa para recuperar o sentido pedagógico e processual da avaliação para a vida dos alunos, que não poderá anular os efeitos nocivos da avaliação como controle social, mas abre uma possibilidade de trabalho digno para professores e alunos.

Seguem-se ao quarto capítulo breves considerações finais; procedidas de referências, bibliografia e três apêndices contendo os roteiros ou planos elaborados para as incursões em campo de pesquisa e o levantamento das teses e dissertações brasileiras sobre avaliação escolar.

1 CONTEXTOS

Todos os alunos entram na mesma competição, a seleção não se situa mais fora da escola, mas no próprio curso da escolaridade. [...] À questão das **desigualdades de acesso se substitui a das desigualdades de sucesso.**
(DUBET, 2008, p. 25)

1.1 De como um episódio sofrido... da aluna que fui se transformou em problema de pesquisa

Lageana, filha de agricultores residentes em área de periferia do município, realizei os meus estudos de séries iniciais em uma escola municipal e hoje trabalho como orientadora pedagógica; já exerci a função de professora e auxiliar de direção de uma dessas escolas. Com cinco anos ingressei na primeira série, como aluna “encostada”¹. Meus pais eram evangélicos e nas reuniões de grupo eu ficava encantada com as histórias interessantes contadas a partir da Bíblia, que me motivaram a aprendizagem da leitura. Eu queria conhecer os milhares de histórias contidas naquele livro. Ao iniciar o primeiro ano, escrevia e lia razoavelmente. Devo dizer também que quando criança era muito tímida e quieta, tanto na escola como na família. Não fazia perguntas, não questionava, aceitava tudo passivamente; participando pouco em aula.

Um dia, durante uma aula de matemática da quarta série, estudando expressões numéricas (incluindo multiplicações), a professora ordenou-me ir ao quadro para resolver determinado exercício. Obedeci, mas tão ansiosa que ‘me deu um branco’ e não consegui escrever nada no quadro. A professora, irritada com minha atitude, do fundo da sala de aula onde estava, jogou o apagador em direção ao quadro. O objeto passou perto do meu nariz, espalhando pó de giz por todo o meu rosto. Nos dias de hoje esse ato impulsivo teria sido considerado uma violência contra a criança, pois o Estatuto da

¹ Termo usado na época para alunos não matriculados regularmente na escola.

Criança e do Adolescente prevê o direito à proteção à criança no âmbito social, e também na escola. A reflexão do mestre Paulo Freire enfatiza o quanto um gesto impensado pode ser marcante, seja no sentido positivo ou negativo, como foi o meu caso: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (1996, p. 42).

Aquele gesto assustou-me profundamente. Lembro que chorei muito na época, não querendo mais freqüentar as aulas. Meus pais, sensibilizados, transferiram-me para outra escola. Esse episódio traumático foi, na verdade e em grande medida, o gerador de meu interesse de pesquisa. Um gesto do professor pode valer como força, mais do que palavras. Nesse caso, um instante negativo na vida escolar da aluna que fui. No decorrer dos anos posteriores a esse encontrei muitos professores, que com gestos de forças formadoras construtivas ajudaram-me a superar aquela situação. Curiosamente, talvez buscando superar o trauma associado à disciplina de matemática, iniciei a graduação nessa licenciatura, cursando-a por dois anos. Posteriormente desisti e passei a cursar a graduação em Pedagogia.

A cena do apagador naquela aula da quarta série me fez sentir incompetente. A imposição de me expor na frente dos colegas fez com que não conseguisse me concentrar; tive dificuldade em manter a atenção durante a realização da tarefa. Esperava ajuda da professora para resolver o exercício. Mas a sua intervenção foi no sentido de aumentar a pressão para eu resolver a questão solitariamente e sem demora, dirigindo-me palavras humilhantes, ridicularizando minha atitude publicamente (diante dos colegas): “você não sabe a tabuada? Não acredito!!! O que você aprendeu até agora?”. Mais tarde tomei consciência de que, daquele momento em diante, ficara claro para mim que sempre que alguém pressionasse para que fizesse um trabalho melhor e de forma mais ágil, ainda que estivesse me esforçando por lembrar, meu desempenho piorava muito. Quanto mais eu tentava, pior ficava: a garganta sufocava quando me era exigida exposição oral. Instalava-se o legítimo ‘nó na garganta’.

A professora parecia ter interpretado o meu silêncio como um insulto ou afronta a sua autoridade – visão que desencadeava um problema escolar. Era um tempo em que não se podia manifestar desejos e contrariedades. Então, o mais indicado para minha família, naquele momento, foi optar por transferência de escola e professor. Hoje, ao refletir sobre a minha trajetória enquanto aluna, retomo informações armazenadas na

memória² trazidas de volta à consciência, deixando de lado o conforto do esquecimento da experiência dolorosa. Memórias que têm suscitado inúmeros questionamentos quanto à forma como foi, e ainda é em muitos casos, constituído o espaço escolar, no qual o professor se considera (ou considerava, porque a situação tem mudado, como veremos ao longo do trabalho) o detentor do saber e, sobretudo, detentor de um poder. Nessa mesma perspectiva, instrumento (supostamente) eficaz para medir e verificar saberes, quantificar comportamentos, a "avaliação" situou-se durante muito tempo no centro do cenário da sala de aula como dispositivo indispensável da sua lógica de funcionamento.

A descoberta no Mestrado dos estudos de Michel Foucault (1926-1984) foi crucial para que eu pudesse me deparar com situações semelhantes a que vivenciei naquela fatídica aula da quarta série, que fazem parte das histórias escolares de muitos alunos e envolvem o que Foucault (1987) vai desenvolver como noção de poder disciplinar, associado a um controle normalizante.

Ao terminar a graduação em Pedagogia continuei meus estudos matriculando-me em curso de pós-graduação *lato sensu*: Ensino Fundamental e Educação Infantil. Ao término da especialização elaborei a monografia intitulada "O lúdico na pré-escola". Esse tema fazia parte da minha prática pedagógica na época e a pesquisa bibliográfica provocou várias reflexões, proporcionando-me uma visão panorâmica da Educação Infantil. Em seguida (2002-2004) empreendi uma segunda especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Curso esse dividido em três momentos distintos, porém inter-relacionados. Primeiramente um estudo de avaliação diagnóstica na clínica, em seguida um estudo da avaliação diagnóstica na instituição, seguido ainda de uma reflexão teórica e análise de problemas pedagógicos, sociais, psicológicos que prejudicam a qualidade do ensino/aprendizagem; na seqüência, chegando à etapa final do curso, a elaboração da monografia sobre a formação em Psicopedagogia, na qual seria necessário identificar distúrbios de aprendizagem ou possíveis fatores que interferem na aprendizagem dos alunos com supostos diagnósticos de problemas de aprendizagem. Mesmo com as leituras, ou justamente em decorrência delas, me instigava um grande questionamento: como avaliar tais alunos com os mesmos critérios utilizados para os demais? Muitas incursões bibliográficas foram necessárias, além da análise do grupo pesquisado, para entender e relacionar a queixa com o diagnóstico.

² Aliado à força desta lembrança pessoal, o estudo de Bosi (1994) sobre a memória de velhos contribuiu para que a ênfase do trabalho de campo fosse nas lembranças inscritas na memória dos alunos pesquisados.

Isso me fez perceber que o sintoma, muitas vezes, age como uma válvula de escape e pode estar mostrando muito mais do que é percebido. Muitos autores e obras auxiliaram naquela época³. Entre esse conjunto de obras, uma foi marcante: Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem (1985).

Até então a perspectiva de meus estudos mantinha uma ênfase na aprendizagem dos pequenos sujeitos que eu explorava predominantemente no campo da Psicopedagogia. O ingresso no Mestrado incorporou novas leituras, de cunho sociológico, histórico e antropológico; que fui tentando articular para melhor compreender meu objeto de pesquisa num longo, acidentado e difícil processo de redefinição.

Com a continuidade da minha formação no Mestrado em Educação, tive de enfrentar mais um processo de avaliação. Antes mesmo do processo de seleção, fiz algumas oficinas, oferecidas pelo Mestrado, na tentativa de me familiarizar com a linguagem da pós-graduação *stricto sensu*. Apesar dos momentos de avaliação representarem situações angustiantes para mim, consegui passar por todas as etapas, desde a prova escrita até a entrevista, e ser aprovada.

O ‘episódio do apagador’, um detalhe de meu percurso escolar, pode parecer pouco relevante na introdução de uma dissertação. Entretanto, encontramos apoio em Boaventura de Sousa Santos, quando, em sua obra “Um discurso sobre as ciências” (2005, p. 92) afirma que “[...] se todo conhecimento é auto-conhecimento, também todo desconhecimento é auto-desconhecimento”.

Sua formulação ajuda a justificar, iniciar o texto da dissertação pela recusa do desconhecimento da origem autobiográfica de meu interesse pelo objeto de pesquisa, a avaliação, que remonta àquele episódio infantil. Assumindo essa motivação que se manteve ativa ao longo de minha história pessoal e escolar, o convívio com os colegas e professoras do PPGE⁴ também fortaleceram uma atitude de aprender e produzir conhecimento, de pensar e viver o mundo de nova forma.

³ “Piaget, experiências básicas para utilização pelo professor”, de Ises Barbosa (1984); “Orientação Educacional e intervenção psicopedagógica”, de Isabel Solé (2001); “A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática”, de autoria de Nádia Bossa (1994); “Psicopedagogia e realidade escolar: problema, escola e aprendizagem”, organizado por Beatriz SCoz (1994); “Psicopedagogia: novas contribuições”, de Jorge Visca (1991); e a obra “Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar”, de Maria Lucia Weiss (2003).

⁴ Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação.

1.2 Da avaliação espontânea no contexto da vida cotidiana à avaliação como dispositivo político de controle social

O objetivo deste tópico é partir da experiência sensível dos professores na escola para ir pouco a pouco descortinando alguns elementos presentes nas práticas avaliativas que não podem ser percebidos facilmente pelo senso comum. Estabelecer essas pontes entre as questões do cotidiano escolar e as questões sociais é o que pretendo realizar.

Apesar de sua recorrência, o tema da avaliação ainda incomoda e preocupa a comunidade de educadores. Entretanto, mesmo cientes de sua importância, muitas vezes nos sentimos pouco à vontade para lidar com essa temática e não a tratamos com a atenção devida. Vale lembrar que a avaliação não necessariamente de um momento especial, poderia ser realizada a todo instante. Ou até, arriscamos dizer, a partir das considerações que vamos explorar a seguir, de autoria de Gandin (1988), que a avaliação é praticada espontaneamente na vida cotidiana e sem que nos apercebamos, continuamente. Entretanto, muitas vezes chegamos até a negá-la, dizendo: para que avaliar?

Mas por que a avaliação assusta tanto? Envolvida com a pesquisa sem deixar de trabalhar numa escola fundamental pública municipal como vice-diretora (2005-2007), em determinado momento promovi uma reunião de estudo sobre o tema da avaliação, a partir da leitura de um texto de Gandin (1988), no qual ele mostra de uma maneira muito acessível o quanto a avaliação já está presente na vida cotidiana. Assim como relacionei o problema de pesquisa à minha biografia, procurei tornar a discussão com os colegas de escola contextualizada, mostrando, a partir desse texto, o quanto as práticas de avaliação estão presentes nas práticas cotidianas dos docentes, porém não necessariamente se reflete coletivamente a partir dessas experiências. Nessa reflexão tentei trazer aos colegas professores considerações acerca do quanto é difícil falar sobre uma questão delicada como a avaliação, ou avaliar a forma de avaliação, pois envolve mudar posturas. Por outro lado, como preparação ao debate sobre os processos avaliativos dos colegas, também procurei provocar a reflexão sobre a necessidade de o professor estar aberto a novas questões e, principalmente, aberto para dialogar. Como é difícil percebermos (avaliarmos) nossas deficiências (e qualidades, é claro!) ao avaliarmos os alunos. No texto estudado com os colegas professores, Gandin (1988, p.152-153) afirma:

Contudo, ao falar nestas circunstâncias, sinto-me preocupado e a minha preocupação vem do seguinte: vocês imaginem um sujeito que tivesse um amigo, e esse amigo namorasse uma moça, e a namorada dele não valesse muito. Meu amigo gosta demais dela, está perdido, não vê nada, não vê defeito nenhum porque está apaixonado; eu tenho que dizer para o meu amigo quem é a namorada. O que vai acontecer? Vou levar uma surra, porque vou falar mal da namorada para o meu amigo apaixonado. Ele vai dizer: o que tu tens com isso, cara? E quando for falar para vocês sobre avaliação e educação, me sinto um cara que vai falar mal da namorada que vocês têm, porque, [...] É isso que vou fazer com vocês... Vou tentar apresentar os defeitos que a nossa namorada tem e mostrar que existem outras com quem poderíamos casar.

Esse foi o diálogo com que iniciamos a nossa fala na reunião de estudo na escola, tentando justificar a escolha desse tema a partir da idéia de que é preciso inicialmente entender a avaliação no contexto vivenciado para então conhecer outros contextos e outras práticas e caminhos para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada. Parafraseando Gandin, pensei: “vou levar uma surra” quando falar da avaliação junto aos meus colegas profissionais. Contudo, assumi com disposição pagar esse preço. Nos discursos dos professores, durante a referida reunião, ficou evidente a curiosidade despertada com relação a outras formas de avaliar; ou seja, o convívio com as “outras namoradas” que poderemos vir a conhecer. Afinal, em qualquer nível de educação, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação, a avaliação surge como assunto instigante, problemático e por resolver. Quantas dúvidas e indagações aparecem? No Mestrado, no momento da banca, por exemplo, qual é a nossa expectativa? Na discussão na escola também surgiram muitas idéias, sugestões e relatos de experiências interessantes. Presença constante em nosso cotidiano, a avaliação precisa ser mais compreendida, mais discutida, mais estudada, para que possamos ter dela um conceito melhor articulado com a prática escolar, com a aprendizagem dos alunos e dos professores, e com o contexto social, tanto da comunidade escolar, quanto o mais amplo, mundial, porque a escola de qualquer local brasileiro está sujeita à influência e, mesmo às determinações, das políticas e tendências nacionais ou internacionais, neste início de século XXI.

Essa ligação entre o espaço micro-social da sala de aula, da escola, do bairro, da cidade e a conjuntura macro-social nem sempre está claramente presente para o professor e muito menos para os seus alunos. A grande maioria dos professores com os quais convivo tem escassa ou nula compreensão sobre os determinantes externos de seus problemas de sala de aula e escola. Uma obra como a de Monlevade e Silva (2000)

“*Quem manda na Educação no Brasil?*” deveria ser obrigatória para todo professor, pois ela mostra a falta de autonomia da escola e da educação, ao longo de um vasto período histórico que remonta às origens de nosso país. Revela também a demora das escolas em democratizar-se e a dependência da educação a relações de poder que lhe são externas, inclusive provindas de fora do país: do Banco Mundial principalmente.

O Banco Mundial, criado em 1944, sobre os destroços da segunda guerra mundial, tornou-se o maior provedor de créditos financeiros para os estados em desenvolvimento com graves déficits sociais e o principal catalizador de recursos em outras fontes existentes no mercado mundial capitalista (Monlevade e Silva, 2000, p. 74).

A partir dos anos 1960, referem Monlevade e Silva (2000, p. 74), o Banco Mundial começa a participar de forma sistemática das decisões dos países em desenvolvimento que buscam financiamento, e passa a interferir não apenas em projetos nas áreas econômicas, em agricultura e desenvolvimento rural, indústrias, energia (eletricidade, óleo, gás e combustível), serviços de saúde, transporte, planejamento populacional, assistência técnica, telecomunicações, urbanização, abastecimento de água e rede de esgotos, mas também formulando políticas educacionais voltadas para seus interesses. Para concessões de empréstimos a avaliação das condições dos países vai se tornando central como dispositivo de controle externo das sociedades.

Os mesmos autores vão mostrando as várias formas que foi assumindo o controle e o mando ao longo da história na escola brasileira, deixando cada vez mais claro que um dos instrumentos centrais utilizados para o exercício do poder foi e continua sendo a avaliação em suas múltiplas modalidades. Já no primeiro capítulo remontam ao encontro dos portugueses com os indígenas, em 1500, quando ainda não existia escola e a educação dos nativos era empreendida pelos jesuítas, a quem se ensinava a rezar em latim; passando por descrições que se referem à escravatura, todas no sentido da utilização da educação para promover a dominação, como ilustra a passagem a seguir:

A estrutura do poder do mando continua a vigir na escola: e agora ela tem aliados⁵ institucionais internos. Para garantir a disciplina e obediência, que tal a palmatória, que substitui o pelourinho? E para manter cada um no seu lugar, ou seja, os brancos por cima e os outros por baixo, que tal as notas

⁵ No capítulo 2.3 desenvolvemos esta temática.

vermelhas no lugar dos filetes de sangue das chibatas da Senzala? (Monlevade e Silva, 2000, p. 15).

Alguns conceitos de Michel Foucault (1926-1984), que trazemos no item 2.3, ajudam a compreender esse exercício sorrateiro de um poder longínquo sobre o cotidiano das pessoas. Veiga-Neto (2007), interpretando Foucault, diz que o poder se dispõe em uma rede, na qual há pontos de resistência, insignificantes, efêmeros e instáveis que são como correias transmissoras, e o conhecimento, que é central na escola e na educação, faz parte essencial dos dispositivos de disseminação do poder. “O saber entra como elemento condutor do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder” (VEIGA-NETO, 2007, p. 119).

Esses breves exemplos trazidos por Monlevade e Silva o anúncio do entendimento e contribuição dos estudos de Foucault para entender a educação servem de convite para a leitura das obras que permitirão compreender as malhas de poder, que mandam na Educação com mão invisível para os envolvidos. Em contrapartida, provocam os autores, “para exercitar poder e democracia devemos traçar os rumos do nosso destino e de nossas escolas, que infelizmente já estão pré-determinados” (MONLEVADE e SILVA, 2000, p.42).

Com essa incursão no contexto mais amplo, social, pode parecer que nos afastamos da escola e do cotidiano, da reflexão espontânea sobre a ação que pode também ser considerada uma forma de avaliação. Na vida cotidiana não costumamos utilizar notas ou conceitos. Apesar de muitas pessoas terem por hábito registrar em diários ou agendas seus sentimentos, pensamentos e posições a respeito de seus movimentos, esses registros tomam a forma de narrativas e não de números ou letras que sintetizem um julgamento. Na vida, simplesmente ‘avaliamos’ e prosseguimos, estabelecendo algumas mudanças que nos parecem valer a pena; e o fazemos quase que automaticamente, sem prestar muita atenção ou sem tomar consciência do processo e suas etapas. Aqui precisamos fazer um esforço para conectar a ação espontânea do professor e dos alunos com os discursos sociológicos e políticos, pois, como refere Vasconcellos (2002, p.2), a avaliação, no processo de ensino e aprendizagem “é um dos elementos envolvidos e como tal não pode ser tratada como algo independente do todo e do contexto, que além de educacional é institucional e político”.

Em discussão mais próxima da cultura escolar, Magda Soares (2002) mostra um caminho para fazer essa mediação. Seu discurso é baseado na teoria da reprodução de

Bourdieu (1930-2002), da qual tratamos no item 2.3, enriquecida por uma perspectiva antropológica que destaca os elementos da cultura:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. (Soares, 2002, p.15)

Monlevade e Silva (2000) vêm ao encontro dessa idéia e da teoria de Bourdieu e Passeron (1975). Ao analisar um dos tantos episódios da história da educação brasileira que, examinam os autores, mostram como a escola foi abrindo suas portas, universalizando-se e deixando de ser elitista, para, em compensação, construir uma maneira de ser seletiva e discriminatória, parecendo democrática:

Com o paulatino ingresso das meninas e o relaxamento da escravidão, passa-se Brasil afora do sistema educacional elitista para o seletivo. Ou seja, a escola, antes destinada a poucos, agora se abre para muitos. Mas, ao receber cada vez mais matrículas, se converte em uma agência de controle e seleção. (MONLEVADE e SILVA, 2000, p. 14).

A avaliação é a ferramenta básica da lógica da meritocracia. Na obra de François Dubet (2008), *O que é uma escola justa? a escola das oportunidades*, o autor desenvolve e aprofunda as discussões sobre essa lógica, refletindo, a partir da noção de justiça escolar, o critério meritocrático que, parecendo justo, garante a manutenção das desigualdades presentes na sociedade. Essa idéia, discutida por Bourdieu e Passeron (1975) em *A reprodução*, ganha nesta obra novos contornos.

Considera Dubet (2008, p. 22-23) que o modelo elitista, com base no nascimento e na herança social foi combatido, em nome da igualdade de oportunidades, por ser visto como “a maior causa das desigualdades escolares num sistema em que cada classe social se via destinada a um tipo de escola e de educação determinada”. Porém, continua o autor, “hierarquizando os alunos unicamente em função de seu mérito espera-se que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras,

que caracterizam todos os indivíduos” (2008, p.10). A reivindicação por esse tipo de “igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas”, afirma Dubet (2008, p.10).

Porém, o que tem se verificado é que “o fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja, através da **seleção escolar**, uma seleção social durante os estudos” (Dubet, 2008, p.28). De modo que a “meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores” (DUBET, 2008, p.10).

A partir dessas considerações, Dubet vai chegando à conclusão de que se pode, nós diremos, se deve pensar “que as condições da igualdade das oportunidades não são plenamente realizáveis numa sociedade desigual” (DUBET, 2008, p. 29).

Enquanto chegamos hoje a essa desanimadora, mas realista conclusão, junto com Dubet, há muitos anos Monlevade e Silva (2000) deixavam claro que é a lógica da meritocracia a que permitiu e permite ao Banco Mundial implementar sistemas de ranquiamento e avaliação baseados em amplas estatísticas, de modo a mensurar e quantificar a capacidade das instituições e dos governos de garantirem o pagamento das dívidas contratadas ao receber empréstimos para o seu desenvolvimento. Trata-se de uma máquina complexa:

A concepção de avaliação fundamenta-se na medição e na quantificação dos resultados produzidos internamente, de maneira a sinalizar aos credores dos bancos privados e instituições internacionais a viabilidade de operações financeiras lucrativas e também para certificar-se de que os seus lucros estarão protegidos. (MONLEVADE e SILVA, 2000, p.110).

E continuam os autores:

De fato, a avaliação aplicada pelo Banco Mundial com anuência da equipe educacional brasileira tem como paradigma a quantificação dos resultados e obtenção de estatísticas ou também serve para punição ou suspensão dos empréstimos caso sua implementação não atenda os resultados prescritos pelos gestores. (MONLEVADE e SILVA, 2000, p.110)

As considerações desse conjunto de autores enfatizam que a avaliação serve a interesses que estão fora do alcance ou até da consciência daqueles que a exercem no

cotidiano da escola. Daí o interesse de que todos os professores se apropriem dessas visões e consigam contextualizar seu agir do dia-a-dia com a conjuntura mundial.

Enquanto tais macro-políticas agem, “o modelo de ensino vigente continua exigindo dos alunos memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo, resultado ou produto, punindo “erros” e tentativas de liberdade de expressão” (VASCONCELLOS, 2002, p.12).

Como encaramos e processamos a avaliação nas escolas? Muitas discussões de professores e pesquisadores sobre avaliação passam à margem dessas questões. É certo que as respostas a essa pergunta variam conforme o período histórico considerado, uma vez que as modalidades formais de avaliação que conhecemos estão associadas a concepções de educação, de ensino, de didática ou de currículo e vão, por isso, se modificando ao longo das décadas. Algumas não passam de moda, outras inovações são incorporadas, tradições antigas podem retornar etc. Porém, fica cada vez mais patente a necessidade de superar com o modelo que divide os conteúdos e exige memorização dos nossos alunos, compreendendo que ele serve para manter os alunos e professores em posição favorável à dominação cultural que, por sua vez, serve aos interesses econômicos dos poderosos. É urgente superarmos essa visão limitada que promove, segundo Vasconcellos (2002, p. 13),

Uma escola que continua dividindo os conhecimentos em assuntos, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a continuidade e a síntese. [...] De acordo com essa visão, conteúdo e produto são mais importantes que o processo de construção do conhecimento.

Para tal superação, entendemos ser necessária uma compreensão que articule a avaliação espontânea e cotidiana docente com os problemas mais amplos que estamos desenvolvendo neste trabalho.

Por isso, nesse percurso de professora, vice-diretora, orientadora pedagógica e profissional em formação (no Mestrado) fui percebendo a necessidade de compartilhar com colegas de escola as descobertas que ia fazendo e que desmontavam muitas ilusões e ingenuidades. Alguns textos deixavam claro que muitas vezes as práticas e as ações bem intencionadas ocultavam outras intenções desconhecidas até então e que não

coincidiam em nada com os ideais e planos dos envolvidos nos processos escolares de avaliação.

Podemos perceber que apesar dos modelos de avaliação alternativa que muitos autores têm procurado conceber e implementar (item 2.1), cada vez mais se reforça a idéia da avaliação como processo de medida, ou seja, avaliar em educação é medir os resultados do rendimento escolar, e os que não atingem os resultados – “os erros” do processo – são punidos ou terminam excluídos, sem que a escola ou a sociedade assumam a sua lógica injusta, como trabalha Dubet (2008) e esclarece Vasconcellos (2002, p. 13):

A influência desse modelo de pensamento reflete-se em todos os domínios do processo de ensino e aprendizagem, e na avaliação esta forma se traduz na eficiência e padronização, na mensuração e classificação que separa ganhadores e perdedores. As provas têm um papel central, privilegiando a memória e a capacidade de expressar o conhecimento acumulado. Este modelo continua avaliando padrões de comportamento previamente definidos, em que o “erro” é punido e é visto como um elemento de controle do sistema. (grifo meu)

Como já mencionamos, uma das descobertas que causaram estranhamento⁶, e depois muita reflexão, foi oportunizada pela aproximação com alguns aspectos das teorias de Bourdieu e Passeron e também de Foucault, às quais dedicamos um pequeno, mas importante tópico. Percebemos que todos os autores que se interessavam pelo tema da avaliação escolar e levavam em conta as questões sociais e políticas tinham uma passagem obrigatória pelo clássico trabalho daqueles intelectuais ou pelos estudos deste último.

O português Almerindo Janela Afonso (2007, p. 14), que também toma a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975, p. 171) como parâmetro, foi muito feliz ao selecionar a citação – reproduzida a seguir – que coloca os holofotes sobre a mais tradicional forma de avaliação, o exame, evidenciando a serviço de quê pode estar e em geral está a avaliação escolar:

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

⁶ Estranhamento que agora entendo melhor, pois inicialmente meu interesse era realizar uma pesquisa sobre os modos de avaliação escolar de crianças, sem me preocupar com assuntos que me pareciam afastados de meus interesses.

mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. É somente com a condição de revelar no exame a função de dissimulação da eliminação sem exame que se pode compreender completamente porque tantos traços de seu funcionamento, como processo patente de seleção, obedecem ainda à lógica que rege a eliminação que esse dissimula.

Com essa passagem tão densa e relevante para os educadores, passo ao próximo capítulo. Como veremos adiante, os autores que chamei para o debate – os mais conhecidos e lidos pelos educadores sobre o tema da avaliação – compartilharão em maior ou menor medida da visão acima, deixando mais ou menos explícitas essas questões de fundo trazidas por Afonso. Alguns deles simplesmente deixaram de lado esse tipo de preocupação para entrar nos detalhes dos processos avaliativos, tentar inovações, buscar formas de evitar o que parece ser inevitável na avaliação: que ela, de um jeito ou de outro, acaba sendo um poderoso dispositivo de controle social, como começamos a mostrar até aqui e veremos gradualmente na continuidade da dissertação. Os dados de campo que recolhemos tendem a mostrar que a avaliação escolar, da maneira como vem sendo conduzida, tem deixado basicamente marcas negativas na memória dos avaliados, corroborando a idéia de que ela está muito mais a serviço de propósitos relacionados à dominação cultural e econômica dos povos, do que a serviço do desenvolvimento dos alunos, dos cidadãos e da justiça na sociedade.

Assistimos, conforme já apontado, à onipresença da avaliação nas várias esferas da vida social, para além da escola, no mundo do trabalho, na política. Nesse sentido, referindo-se à racionalidade econômica imperante na era da globalização, as passagens selecionadas do texto de Afonso (2007, p.11-13) são esclarecedoras.

O crescente protagonismo da avaliação não pode ser compreendido à margem da natureza das políticas públicas e educacionais contemporâneas, nem, mais especificamente à margem do papel e redefinição do Estado em contexto de globalização. [A avaliação contribui] “para maximizar as funções de controlo e de legitimação, em vez de apoiar mecanismos democráticos de prestação de contas e de responsabilização (accountability) mais congruentes com a promoção da justiça social e educacional (p. 11) [e a emergente obsessão avaliativa aparece na]. .. retomada dos exames nacionais – exames agora reatualizados por processos mais sistemáticos de natureza técnica e metodológica. Destinados a serem aplicados globalmente a população escolares específicas [...] Distintos dos exames tradicionais... aparecendo num outro contexto histórico, com motivações econômicas, políticas e culturais distintas, e sendo justificados socialmente de formas relativamente diferenciadas (p.13).

Essa concepção de avaliação como aferição com fins estatísticos, hoje podemos perceber claramente nos censos educacionais, na Provinha Brasil e dados do Ideb, que se trata de estratégias que correspondem às propostas do Banco Mundial. Pode-se afirmar que as políticas e estratégias do Banco para a educação pública brasileira determinam que os serviços públicos passem a respeitar a competitividade do mercado. Vejam como o expressa Monlevade e Silva (2000, p. 79):

O Banco mundial assumiu um papel político decisivo na definição e indução do modelo de desenvolvimento econômico e político, estendendo as ações e estratégias de disciplinamento dos investimentos para o setor educacional público. No caso da educação básica, o Banco passou a elaborar documentos políticos de definição conceitual e a induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado; a transferência dos serviços públicos para o setor privado e a implementação de medidas voltadas para a institucionalização da indústria na educação.

Diante dessa ampliação de horizontes, permitida pela análise destes autores, é impossível manter as ilusões e idéias educacionais no espaço de cada escola. Pois governos que admitem receber determinações externas de tal magnitude não poderiam incentivar nas escolas e junto aos professores e alunos a promoção da autonomia, o desenvolvimento e a criatividade. Por isso, partimos de uma experiência sofrida, pessoal, traumática, consideramos as modalidades de avaliação escolar, ouvimos alunos do ensino fundamental, mas procuramos entender os fios que relacionam essas questões subjetivas com os grandes problemas mundiais. Finalizamos este capítulo com um apanhado feito por Monlevade e Silva (2000, p. 88):

A visibilidade da incorporação dessa política pode ser encontrada na subordinação do governo federal e de parte dos estaduais as irredutíveis cláusulas contratuais; na anuência desses governos em relação às medidas para contenção dos investimentos públicos e nas medidas do ajuste fiscal; na promoção de reformas educacionais em todos os níveis, visando o auto-financiamento do ensino médio e superior. Acresce, ainda, o controle sobre os processos de avaliação que possam revelar estatisticamente resultados estabelecidos pelo Banco; a redução de investimentos públicos na educação pública e nenhum incremento dos atuais percentuais do PIB; o fortalecimento dos vínculos entre educação e o trabalho de modo a atender as necessidades do livre mercado e a estimulação a competitividade e a produtividade para os serviços públicos.

2 QUESTÕES TEÓRICAS

Assim, o aluno que fracassa aparece como responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido 'livremente' sobre suas *performances* escolares trabalhando mais ou menos (DUBET, 2008, p.40-41).

2.1 Concepções, perspectivas e principais autores que pensam a especificidade da avaliação escolar

O tema da avaliação pode ser considerado o 'calcanhar de Aquiles' de todo professor. Consensualmente um mal necessário, pois ninguém consegue se livrar dela enquanto prática de sala de aula. Alguns autores têm se empenhado em tomá-la como objeto de estudo e pesquisa nos diferentes níveis educacionais, da escola básica à educação superior. Também os estudiosos das políticas educacionais costumam tratar da avaliação. Nem sempre esses segmentos dialogam entre si, apesar de a avaliação ter se tornado cada vez mais presente nas diferentes instâncias da vida social, não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro, inclusive para além das fronteiras do campo da educação, como vimos no capítulo precedente.

A exploração bibliográfica realizada com foco na avaliação escolar revelou que predomina a preocupação com o rendimento escolar dos alunos e com os resultados por eles apresentados: variados processos de medida do desempenho do aluno em relação às informações por ele retidas e reproduzidas em exames ou provas. A busca pela superação dessa maneira de avaliar tem levado a inúmeras tentativas de desenvolvimento de outras formas de avaliação. Esses processos estão, evidentemente,

associados a concepções de ensino e modelos de escola, e à influência e receptividade que as diferentes disciplinas têm tido entre os educadores ao longo da história⁷ recente (das últimas décadas do século XX e da primeira do século XXI sobretudo).

Dentro de uma visão tradicional e bastante restrita, a avaliação se caracteriza por um momento que se estabelece durante o período escolar, geralmente no final de uma unidade, para que os conhecimentos adquiridos sejam mostrados pelos alunos e convertidos (ou traduzidos) em notas ou conceitos. Obtidas tais sínteses elas podem ser fixadas em documentos, tomados então como definitivos, construindo ou marcando o ‘histórico escolar’ do aluno – uma espécie de identidade intelectual que ele carregará para toda a vida. Essa perspectiva quantitativa, da qual costumam remanescer resquícios até nas mais inovadoras formas de avaliação, tem sido analisada por muitos autores e deu sinais de ruptura, cedendo espaço para as críticas que despontaram a partir da divulgação ampla dos altos índices de repetência⁸ e evasão escolar. A taxa de repetência, no período 1999/2000 no ensino fundamental era de 21,6%. A 1ª série tinha o maior índice de repetência, de 39,3%; enquanto a menor taxa foi registrada na 4ª série: 13,1%. Em 2005 as taxas de reprovação foram menores do que as de 2000, principalmente na 1ª série (16,1%) e na 5ª série (16,5%) do ensino fundamental, e no 1º ano do ensino médio (14,8%)⁹. A evasão nesse período foi maior nas séries finais do ensino fundamental. A taxa de evasão, no Brasil, no ensino fundamental era de 4,8%, segundo os cálculos para o período 1999/2000; recentemente, em 2005, os maiores percentuais de evasão estão na 5ª série do ensino fundamental (10,6%). A avaliação é um dos principais mecanismos que permitiu a produção desses números.

Em muitos estudos, como mostra a obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Patta (1999), por exemplo, esses resultados foram designados como fracasso escolar, expressão que se tornou corriqueira no discurso de professores nos espaços escolares durante décadas.

Esse fracasso foi atribuído ao longo das últimas décadas a diferentes causas ou responsáveis. Do histórico desenvolvido por Patta (1999) podemos inferir certa seqüência de áreas do conhecimento ou disciplinas propriamente ditas que foram

⁷ Como a pesquisa não se propõe à ênfase histórica, as incursões desse tipo serão breves e pontuais, apenas quando necessárias para a contextualização da temática específica.

⁸ É preocupante também porque o Brasil tem taxas de reprovação altíssimas quando comparadas com outros países. Um relatório da Unesco divulgado em 2006 mostrou que o percentual de reprovados no Brasil se assemelhava ao das nações mais pobres, como Moçambique, e era superior inclusive ao de outras bem menos desenvolvidas, como Camboja, Haiti ou Ruanda. Folha de São Paulo, 17/05/07.

⁹ São essas séries que marcam a transição de um método de organização curricular para outro.

decisivas para interpretar o fracasso. Sinteticamente, é possível afirmarmos que este foi atribuído a vários tipos de motivação: 1) aos problemas de aprendizagem do aluno, de prontidão para aprendizagem etc. Foi a época em que a psicologia era a principal disciplina a subsidiar a educação escolar; atribuía-se ao diagnóstico clínico, exercido por diversos especialistas de equipes de profissionais, o poder de identificar as causas de um problema/sintoma. Lógica vinda da medicina e psiquiatria¹⁰ e que se impôs na educação durante muito tempo (testes de prontidão para a aprendizagem.). Nessa perspectiva o aluno que ia mal nas avaliações era visto como problemático e por isso tinha que ser tratado (como se portasse uma doença). A avaliação diagnóstica tem nesse universo seu contexto; 2) pouco a pouco as análises foram se deslocando do aluno e da criança, para responsabilizar a sociedade; perspectiva que teve crescente recepção por parte de educadores: trata-se das teorias sociológicas. A clássica pesquisa de Bourdieu e Passeron, realizada durante a década de 1960 e lançada em livro em 1970, intitulada “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” contribuiu para deslocar a responsabilidade do aluno pelo seu próprio fracasso para atribuí-lo a razões históricas e políticas associadas à estrutura das classes sociais, como veremos em mais detalhe no item 2.3. 3). A crescente influência dos estudos antropológicos, (no caso do Brasil mais para o final do século XX), valorizando as culturas dos diferentes agrupamentos, as etnias, os costumes, as memórias e as práticas cotidianas – o que despertou progressivo interesse pelas práticas docentes que ocorrem nas escolas e também levou à consideração das diferenças presentes na sociedade e, por conseguinte, na escola. Passasse, então, a olhar para as práticas docentes e considerar que elas podem ser melhoradas e trabalhadas de tal forma que a interação entre diferentes pode resultar na superação de aparentes dificuldades individuais dos alunos, da sala de aula, da escola e dos docentes.

Apesar de todas essas concepções e mudanças, a análise da literatura mostra que, com nomes distintos, o antigo ‘fracasso escolar’ continua presente e demandando soluções, agora sob a forma numérica de grandes censos estatísticos, amplamente tornados públicos.

Uma das alternativas, trazidas pelas propostas político-pedagógicas que buscam a superação do fracasso escolar, o faz a partir de alterações em seus sistemas de avaliação, sobretudo organizando de novas formas as práticas de promoção das crianças ao longo da escolaridade, ou criando novos modelos de escola, como é o caso bastante

¹⁰ Alguns dos importantes estudos de Foucault partiram do contexto da medicina.

difundido da escolarização em ciclos da Escola Sagarana (Belo Horizonte) e da Escola Plural (Belo Horizonte), o modelo da Escola Cidadã (Porto Alegre) e, no contexto internacional, a Escola da Ponte, Vila das Aves-Portugal), para citar as mais conhecidas.

Esses modelos alternativos de organização das escolas têm despertado grande interesse nos pesquisadores na última década. Em nosso estado de arte no banco de Teses da CAPES encontramos, por exemplo, de um total 45 pesquisas (teses ou dissertações) voltadas para o tema da avaliação, seis focadas em escolas cicladas, progressão continuada.: Cordeiro (2002), Marchesi (2003), Neiva (2003), May (2003), Barros (2005) e Melo (2006). Essas experiências educacionais inovadoras parecem ser motivadas pela constatação do fracasso da escola tradicional.

Entretanto, como afirma Lüdke (2001, p. 27), “não se pode imputar à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar, mas não se pode também isentá-la inteiramente dessa responsabilidade, pois ela representa o conjunto de mecanismos através dos quais se sanciona o sucesso ou o insucesso do aluno”, tal como começamos a entrever no capítulo anterior e aprofundaremos nos dois próximos itens.

Vários intelectuais são reconhecidos pelo seu interesse e produção na área da avaliação escolar. Os principais autores que consideramos neste tópico foram Jussara Hoffmann (1993), Maura Vasconcellos (2002), Cipriano Luckesi (1996), José Carlos Libâneo (1991), Philippe Perrenoud (1999), Maria Teresa Esteban (2002), Menga Ludke (1997), Regina Leite Garcia (1996), Almerindo Janela Afonso (2007) e na retaguarda algumas concepções de Maurice Tardif (2003) e Paulo Freire (1996).

Para Hoffmann (1997), a prática da avaliação em escolas tem sido motivo de preocupação, de estudos e pesquisas, visando a sua reformulação e novos posicionamentos. A verdade é que a avaliação tem-se reduzido, de modo geral, à **função de controle**, mediante a qual, na grande maioria dos casos, se faz uma classificação quantitativa dos alunos, muitas vezes promovendo uma progressiva marginalização de muitos deles ou até excluindo-os do processo educacional.

Os números da evasão escolar no ensino fundamental eram de 4,8% no período 1999/2000, Já em 2005¹¹ os maiores percentuais de abandono estão na 5ª série do fundamental (10,6%) conseqüência, em certa medida, também da frustração advinda de reprovações sucessivas. A quantidade de programas paralelos à escola formal voltados para a re-inserção na escola (que fazem hoje parte das políticas nacionais) atesta o alto

¹¹ As taxas acima são calculadas a partir da "Sinopse Estatística da Educação Básica", disponibilizada no site do INEP (Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC).

custo gerado por avaliações que, ao invés de favorecer a melhoria dos processos pedagógicos, geram problemas em cascata.

O tema da qualidade da educação seria talvez o mais relevante, pois a avaliação deveria servir para promover a aprendizagem significativa dos alunos, qualificá-la e qualificá-los. Entretanto, os estudos realizados apontam para a seguinte lógica: o resultado das avaliações (censos escolares, estatísticas e rankings educacionais) alerta para a falta de qualidade da educação; que é traduzida por fracasso. Mas o que seria a qualidade na educação? Entre as questões abordadas pelos autores estudados quando tratam da avaliação aparece pouco a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças como qualidade educacional.

Esse fato não surpreende se temos em mente o discurso de Monlevade e Silva (2000), que mostrou como a avaliação está a serviço de muitas coisas, mas não a serviço da aprendizagem significativa dos alunos, tema que, por sinal, parece ter saído do cenário das preocupações de muitos pesquisadores. Fala-se em acesso à escola, em permanência na escola, mas pouco no desenvolvimento das crianças.

Em nosso levantamento das teses e dissertações, entre 45, encontramos três que estudam a avaliação voltada para promover a aprendizagem ou para desenvolver a inteligência ou a autonomia dos alunos. A pesquisa de Melo (UFAM, 2005), intitulada *Avaliação Escolar como instrumento de gestão*, investigou a relação entre a avaliação institucional e os processos de gestão como forma de **potencialização do ensino-aprendizagem**.

Smole desenvolveu a tese *Inteligência e avaliação: da idéia de medida à idéia de projeto* (USP, 2001), na qual tratou das relações entre **concepções de inteligência e avaliação escolar**. O trabalho examina a forma de avaliação na escola e conclui que: “A perspectiva da classificação presente na avaliação pode ser superada se **a escola aproximar a avaliação da perspectiva de projeto de formação do aluno**” e se preocupar com a constituição de um **sujeito com autonomia para realizar seus projetos pessoais**.

Pontes (UFC/CE, 1996) em dissertação *Avaliação escolar: do medo ao prazer em aprender* dirigiu seu foco principal para tentar conhecer, analisar e discutir o processo de avaliação do rendimento escolar no contexto geral da escola e da educação. As conclusões sobre o foco principal da pesquisa mostram que a avaliação é um aspecto importante na definição da qualidade da escola; a avaliação escolar não pode ser

percebida isoladamente; a avaliação deve superar a natureza da simples classificação e caminhar na busca da natureza da mediação.

Estas três investigações estão preocupadas com a promoção do aluno, com que ele usufrua uma educação de qualidade, se beneficie da escola: seja pela promoção da autonomia ou da capacidade de desenvolver seus projetos pessoais, seja por sua formação ou pela potencialização do ensino-aprendizagem por meio da gestão escolar. Poderíamos entender tais aspectos como qualidade em educação.

Luckesi (1996, p. 35) aponta o quão limitado é conceber a avaliação em um sentido restrito, sugerindo assim que há muito mais a fazer do que aquilo que se pratica na escola: “comete-se ano a ano o equívoco de tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos”. Conteúdos e mais conteúdos são dados e posteriormente cobrados em forma de repetição e memorização, privando o aluno do direito de construir o seu conhecimento. Trata-se de uma idéia consensual entre professores, que está nos seus discursos. Porém, não faz com que as práticas se atualizem ou modifiquem.

Na visão desse autor (1996), o ensino concebido dessa maneira é **mera repetição de conhecimentos já obtidos anteriormente**¹² por outrem, é resultado de uma educação sem reflexão, uma educação que não prioriza o desenvolvimento do espírito crítico do aluno. O ato de avaliar é uma tarefa necessária e permanente do trabalho docente, mas precisa acompanhar passo a passo o processo de ensino-aprendizagem.

O entendimento da avaliação requer, afirma Luckesi (1996), considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. O autor acredita que o professor deve organizar o ensino, entretanto, não pode perder de vista o objetivo maior que é o desenvolvimento para a autonomia e independência dos alunos. Cabe ao professor ter em mente que atribuir notas com base em provas escritas centradas em devolução de conteúdos tem suas limitações, ainda que elas sejam consideradas necessárias como verificação do rendimento dos alunos. A avaliação pode ser ferramenta útil para o professor tomar consciência da adequação do seu agir em sala de aula, como mostra Libâneo (1991, p. 195):

¹² Grifo meu.

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação assim cumpre funções pedagógicas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Nessa passagem, Libâneo revela com clareza a relação possível e bem-vinda entre qualidade educacional e avaliação. Dirá Monlevade e Silva (2000, p. 110) que “avaliar é uma atividade indispensável e necessária, mas a metodologia utilizada no processo, os critérios, os interesses e o uso dos resultados apontam a direção que se quer imprimir à educação [...]”. Daí decorre a importância, para quem avalia, de levar em conta e refletir sobre os interesses envolvidos na avaliação: para quem e para quem avaliamos?

Assim, enquanto prática reflexiva, vemos que a avaliação não é uma atividade simples, mas complexa, como afirmou Paulo Freire (1996, p.21), que implica interações, pois “só existe docência se existir discência”, ou seja, o ensino de fato só se efetiva se houver a correspondência com as aprendizagens significativas dos discentes. E toda comunicação deve ser feita com o aluno, sujeito único, com necessidades e qualidades específicas. Essa idéia pode ser complementada por Sacristán (1998, p. 315) quando o autor afirma que "a informação diferenciada dá a chance de que esse sujeito encontre julgamentos positivos sobre si, em alguma qualidade, que o motivem e valorizem seu esforço".

Tal afirmação de Sacristán pode também ser pensada com relação ao docente, como já apontado também na passagem de autoria de Libâneo. Vale destacar nesse fragmento que a avaliação não serve somente para o aluno, mas também contribui para o professor ter um *feed back* com relação ao quanto ele conseguiu atingir seus objetivos. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, ele obtém informações sobre o desenvolvimento de seu próprio trabalho. Entretanto, essa dimensão, na prática, pode ficar reprimida, esquecida, recaindo a incompetência retratada pela nota baixa e pela reprovação totalmente sobre o aluno.

Os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os hábitos, bem como a maneira de ser do professor, indicam as crenças e os propósitos em relação ao seu papel social e profissional face aos seus alunos. Continua Libâneo (1991 p. 25) a esse propósito:

A avaliação é um ato pedagógico. Nela o professor mostra as suas qualidades de educador na medida em que trabalha sempre com os propósitos definidos em relação ao desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos alunos. Face às exigências da vida social (...) os objetivos devem expressar também as reais possibilidades dos alunos de modo que estejam em condições de cumprir as exigências colocadas pela escola. (...) a avaliação escolar, portanto, envolve a objetividade e a subjetividade tanto em relação ao professor quanto aos alunos. Se somente levar em conta os aspectos objetivos acaba tornando-se mecânica e imparcial; atendo-se somente às necessidades e condições internas dos alunos, pode comprometer o cumprimento das exigências sociais requeridas da escola.

No sentido de considerar tanto as condições objetivas quanto subjetivas dos alunos e professores, Freire (1996, p. 104) reivindica que “nesse processo de construir uma proposta pedagógica, não podemos continuar a tratar os seres humanos apenas como números. Os alunos são pessoas e pessoas têm sentimentos, valores, potencialidades, qualidades, sensibilidades”; que precisam ser acolhidos também no espaço escolar. Constatamos que poucos estudos têm se interessado por esses aspectos da experiência dos alunos de ensino fundamental. Em nosso trabalho de campo procuramos abrir espaço para a memória escolar dos alunos, para que recuperassem lembranças e pudéssemos ter maior clareza das marcas duradouras que a passagem de uma criança pela escola deixa inscrita em sua existência.

Um outro ponto de vista, o de Perrenoud (1999), propõe que a avaliação realizada nas escolas atribua menos importância à classificação, centrando-se mais na regulação das aprendizagens. Sob essa ênfase, a avaliação deve então deslocar-se para o processo de ensino e aprendizagem, considerando tudo que pode auxiliar o aluno a aprender melhor mediante a investigação das competências que este já adquiriu, as em desenvolvimento e as que ainda necessitam ser construídas, processando-se de maneira formativa. Perrenoud (1999) entende como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Dessa forma, a avaliação deve centrar-se nas aprendizagens do aluno de forma direta e imediata, o que pressupõe observar o caminho que o aluno já percorreu e o que resta ainda percorrer, com o fim de intervir para que ocorra a aprendizagem desejada.

Essa guinada proposta por Perrenoud parece exigir mais dos docentes e de certa forma abre espaço para uma atenção maior às práticas e especialmente à formação docente. Nóvoa (2000), por exemplo, se preocupa com o professor e considera que as

práticas avaliativas podem facilitar o processo de transformação docente, tendo como cerne a mudança na prática pedagógica. Por isso, se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada e também inicial dos educadores. Em vertente convergente, Tardif (2002, p. 234) considera que

[...] se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Convergindo com os autores recém citados, Hoffmann (1992, p. 75) pensa que o professor deve “assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o movimento, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder, construindo novos saberes com os alunos”. Como podemos ver, as exigências para o professor se modificam e a concepção de suas funções e atribuições também. Uma educação que se propõe ser inovadora e transformadora é porque acredita na capacidade de criação, investigação, criticidade e espírito de pesquisa de seus alunos. E também dos professores, já que seria incoerente pensar em alunos com essas características junto com professores tradicionais que simplesmente procurassem transmitir conteúdos. As concepções desses autores têm o intuito de fazer com que o educando acredite em si mesmo, em seu potencial, adquirindo força e responsabilidade na construção de seu papel como sujeito e agente ativo no processo de construção do conhecimento. Em consequência, um cuidado maior com a formação docente parece ser necessário e instalar-se.

Diante de tais considerações, a avaliação da aprendizagem pode passar a constituir-se em fórmula ou, como afirma Luckesi (1986, p. 10), “[...] instrumento dialético [...] para redefinir propriamente os rumos da ação pedagógica” (do professor e dos seus saberes), por meio da investigação que ele pode (e deve) realizar ao decidir levar adiante o resultado do seu diagnóstico de alguma dificuldade, e ao mover um plano de ação para superá-la.

Dessa forma, daquela modalidade restritiva, do tipo prova ou exame pontual de verificação de assimilação de conteúdos programáticos, a avaliação passa a ser, como afirma Vianna (1997, p.179), “... um olhar para frente, um olhar em perspectiva, talvez a

partir do que foi, mas sem querer culpabilizar pessoas ou instituições, bastando a angústia do possível insucesso”.

Já estamos neste ponto longe daquela avaliação classificatória, comparada por Gandin (1987) àquela feita pelo agricultor que separa, ao final da colheita, as laranjas boas das ruins, se referindo apenas ao passado instalado e irreversível, que não deixa entrever a possibilidade de diagnóstico para melhorá-las. Também estamos, ao menos nas proposições e análises dos autores, mais distantes da prova como um acerto de contas, como confronta Moretto (2004, p. 10) ao entender que a “avaliação pode ser um momento privilegiado de estudo, e por que não dizer, de aprendizagem também”. Este autor se aproxima de Hoffman (1993) e Luckesi (1996) ao pensar que a avaliação pode auxiliar a transformar o trabalho do docente na sala de aula à medida que oferece atividades produtivas, desafiadoras; aquelas em que os alunos tenham problemas para resolver, nos quais possam colocar em jogo todas as suas experiências e hipóteses sobre o assunto, precisem pensar e interagir com os companheiros. Aquelas atividades que não só envolvam os conhecimentos já construídos pela humanidade e que circulem socialmente, mas que também provoquem a produção de novos conhecimentos, em um constante re-criar. A perspectiva da pesquisa parece apontar para as teorizações de todos esses autores, mesmo que em diferentes aspectos.

Esteban (2002) é provavelmente uma das autoras que leva mais longe essa perspectiva da avaliação como prática de investigação, que ela considera capaz de responder à impossibilidade de reduzir os processos ao que é imediatamente observável. Interroga as respostas, indaga sua configuração, procura encontrar as relações que as constituem. Não se satisfaz com a constatação do erro e do acerto; diante da resposta dada, obtida, faz novas perguntas. Sobretudo, como prática de investigação, não nega o erro, tampouco lhe atribui um valor negativo.

Interessante ressaltar que a valorização do erro é, na concepção dessa autora, fundamental: o erro é considerado um importante elemento na tentativa de compreender os processos e práticas em sua complexidade. O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos e valores presentes na relação pedagógica, embora frequentemente sejam invisíveis. O erro é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida silenciados e negados pelo pensamento hegemônico. A avaliação, nessa perspectiva, vai desafiando e desafiando o que se mostra para encontrar o que se oculta, refere Esteban

(2002)¹³. Pelo que vimos, a partir de Esteban (2002), o erro seria bem-vindo, uma etapa necessária e altamente produtiva do processo de aprendizagem. No entanto, a escolaridade parece ter funcionado em uma lógica que recusa a produção de erros como fazendo parte desse processo. Nas análises das entrevistas com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a aluna Amanda relatou: “não vou tirar nota boa, que vou errar”. Nessa frase percebe-se o medo que os alunos têm de errar. Provavelmente para esta criança o erro é simplesmente “o não saber” sobre o qual Esteban (2002) tenta teorizar. Assim evidencia-se a relevância de uma prática avaliativa que se configure não só pela identificação de dificuldades, mas prioritariamente pelo reconhecimento da existência de conhecimento em construção, que contém erros necessários e previsíveis. Nesse cenário, tanto erros quanto acertos constituem-se como informações relevantes para e sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que podem ser considerados fonte significativa de conhecimento.

Com base nessa concepção, evidencia-se uma inversão no ato de avaliar, ao lhe ser atribuído o estatuto de regulador da aprendizagem, pois funciona como um termômetro, um medidor para indicar apenas o que tem sido usualmente considerado como a área de maior ou menor conhecimento do aluno. A avaliação estabelece, assim, limites, fronteiras que demarcam outras fronteiras entre aquilo que o aluno sabe e aquilo que o aluno não sabe. Separa o joio do trigo, para retomar o exemplo do agricultor trazido por Gandin em páginas precedentes. Desconsidera-se nesse caso, isto é, na oposição entre o que o aluno sabe e o que não sabe, o que Esteban (2002, p. 5) denomina de “[...] espaço intervalar”, o espaço do “ainda não saber”, presente, segundo a autora, tanto no conhecimento como na ignorância de quem aprende. Aliás, é no equilíbrio e desequilíbrio entre o desconhecimento e o conhecimento que o processo de aprendizagem se instala e movimenta. Talvez encontremos na compreensão de Esteban uma explicação para os efeitos nefastos que a avaliação tradicional tem ocasionado, enquanto poderia contribuir para a construção do conhecimento de todos os envolvidos no processo pedagógico.

¹³ Estes aspectos desenvolvidos pela autora em torno do erro recuperam estudos que fiz na formação psicopedagógica, sobretudo nos estudos de Sara Pain que, na obra *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*, considera justamente a atitude de ignorar associada à curiosidade e ambas associadas à produção de erros central para uma posição epistemológica de pesquisa.

Levando-se em conta que tanto educandos como educadores são seres pensantes, com suas histórias de vida e com direito a errar e a procurar acertar, cabe perguntar por que tem sido tão difícil para a escola praticar uma avaliação reflexiva e dialógica? Afinal de contas, não diz o ditado popular que “errar é humano”? Numa concepção de educação facilmente assumida nos discursos dos docentes na atualidade, o educando é dito ou visto como sujeito de sua própria aprendizagem (idéia que apesar de não ser nova, e ter se difundido no meio educacional a partir dos clássicos estudos do construtivismo piagetiano, não parece ter conseguido modificar a cultura escolar). A concepção de mudança se materializa na preocupação da avaliação contínua registrada no artigo 24 da LDB, que expressa ainda o caráter de acompanhamento e não de punição para imposição de disciplina ou de hierarquização, como tem sido a prática de muitos docentes. O acompanhamento cotidiano proporciona melhor orientação e transforma possíveis erros em situações de aprendizagem, como explana Esteban (2002). É necessário que a avaliação considere mais que o processo ensino-aprendizagem dentro do âmbito escolar; deve favorecer os fins apontados de forma a interagir com a sociedade.

Concluindo este tópico, pareceria que as práticas de avaliação escolar no Brasil têm sido (e continuam sendo) um desafio para docentes, pesquisadores e autoridades educacionais, pois muitas vezes se configuraram como fatores impeditivos da aprendizagem, ou servem para oficializar o fracasso educacional, contribuindo para a repetência e, conseqüentemente, para a exclusão social especialmente quando se trata de alunos das camadas populares – compreensão compartilhada por muitos dos autores consultados: Freitas (1995), Camargo (1996), Sordi (1995), Luckesi (1996), entre outros que exploraremos adiante.

Cabe lembrar, entretanto, à luz do capítulo anterior, sobretudo a partir das considerações de Monlevade (2000), que a avaliação não está hoje nas mãos do professor. Um sistema de avaliação se impõe como dispositivo de controle e poder que vai desde os organismos internacionais como o Banco Mundial, que avalia os sistemas nacionais que avaliam os sistemas educacionais avaliam as escolas que avaliam os gestores que avaliam os professores que avaliam... numa ciranda avaliadora que talvez esqueça o sentido da avaliação do aluno.

2.2 Grandes problemas em torno da avaliação: do fracasso escolar às desigualdades sociais

Muitos dos autores incorporados aos itens anteriores fazem alguma referência, de maneira mais ou menos explícita ou pontual, aos problemas sociais envolvidos quando se trata de discutir a avaliação escolar. Segundo Perrenoud (1984, p. 18), não existe avaliação escolar sem relação social e sem comunicação inter-pessoal. A análise dos processos avaliativos mostra que "não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto". Para esse autor, a avaliação insere-se no sistema de ensino como um mecanismo que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares.

De uma maneira ou de outra, avaliar envolve relações hierárquicas e de poder. Garcia (1995, p. 86), por exemplo, consegue conceber uma forma de compartilhar o poder na sala de aula: “trata-se de estabelecer um processo de co-construção de conhecimentos, em que não apenas o professor, mas toda a classe participa do poder de saber e de produzir saberes”.

Já Esteban (1999, p.7) considera que “qualquer reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social” e que “a dinâmica inclusão/exclusão social faz com que o processo social de universalização seja acompanhado pelo fracasso escolar” (Esteban, 2002, p. 24). Desenvolvendo essa idéia, podemos dizer que quando a escola se propõe como uma instituição democrática e passa-se a considerar que o direito à escola é universal, isto é, para todos, independentemente da classe ou origem social – a partir da Declaração dos Direitos Humanos¹⁴ – as crianças de classes populares tomam assento nos bancos da escola pública, até então destinada a certo grupo de elite. Nesse movimento vai se instaurando ‘um novo modelo de escola’, que conseqüentemente cria novas possibilidades e também novos problemas, exigindo novas elaborações teóricas e práticas e gerando um amplo processo de indagação e redefinição do papel da escola na sociedade, bem como das próprias práticas pedagógicas.

Essa assimilação ou inclusão das camadas sociais menos favorecidas na escola tem como conseqüência uma espécie de “indústria da reprovação”, como denomina

¹⁴ A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é um dos documentos básicos das Nações Unidas e foi assinada em 1948. Evidentemente, o conceito de escola para todos já tinha sido formulado no século XVIII, mas encontra instrumento formal para difundir-se só em meados do século XX.

Arroyo (2000, p.13), que se instala nas últimas décadas tanto no ensino privado, como no público. Para esse autor, há uma valorização das instituições e de profissionais que optam por “selecionar os ‘cobras’ e eliminar os ‘mediócras’”. Essa “cultura da exclusão” estaria encarnada no próprio sistema escolar, que acaba legitimando o fracasso da maioria.

Essa lógica que foi se descortinando para mim pouco a pouco, em doses homeopáticas, por meio das diferentes leituras a propósito da temática central da pesquisa – a avaliação – e encontrou um substrato mais aprofundado com a leitura da obra de Patto (1996). Há várias décadas essa pesquisadora do campo da Psicologia acompanha as mudanças das concepções de educação e discorre sobre elas com zelo histórico. Ela parte da construção da noção de fracasso escolar e mostra como ele foi produzido no Brasil, sob que influências, oferecendo um panorama amplo e bastante completo, interdisciplinar da problemática. Foi em sua obra que ficou claro que praticamente todos os autores – alguns de maneira explícita, intencional ou não – foram influenciados pela célebre obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, *A reprodução* (1982), publicada pela primeira vez em 1975. As contribuições desses últimos, nos anos 1970, viriam, conforme Patto (1996), com a teoria da carência cultural. Patto (1996) mostra ainda que, embora tenha havido uma ruptura com as concepções anteriores que justificavam ou tentavam explicar o fracasso escolar buscando as suas causas na *psique* dos alunos ou na estrutura de suas famílias, tais concepções ainda estão presentes, mesmo que de maneira muitas vezes velada ou até negada. Apesar das pesquisas terem avançado no sentido de mostrar os fatores intra-escolares e extra-escolares como decisivos para que o resultado de não aprendizagem ou fracasso seja gerado, muitos continuam buscando culpados pelas dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre nela mesma ou em sua família. A esse respeito, Patto (1996, p. 123) afirma, a partir das teorizações de Bourdieu, que “a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal”. Argumenta a autora que apesar de a escola não se mostrar adequada às crianças das classes populares, continua vigorando a “crença na deficiência/diferença da clientela majoritária da escola pública de primeiro grau em relação aos seus pares de classe média e alta” (Patto, 1996, p.123). Dessa forma, a escola que aí existe foi pensada para classes sociais e economicamente favorecidas. Em sua pesquisa, a autora conclui que as razões para o fracasso escolar, apesar de tantas advertências teóricas e políticas, ainda recaem sobre os alunos e famílias das classes

populares; e que o discurso e a literatura acerca do fracasso escolar ainda se pautam nessa premissa, apesar de as pesquisas de cunho qualitativo, a partir do final dos anos 1970, apontarem como fatores responsáveis as próprias características de estruturação da escola e seu comprometimento com a estrutura social.

Algumas mudanças perceptíveis nos últimos anos, talvez já no atual milênio, talvez possam ser atribuídas aos avanços dos movimentos sociais e das ações afirmativas por parte das populações ou comunidades estigmatizadas por alguma diferença, tais como os povos indígenas, os negros, os deficientes, para citar alguns exemplos. As reivindicações desses segmentos da população em nome da aceitação das diferenças têm repercutido fortemente na escola e a legislação começa a impor políticas de inclusão social. Políticas de tolerância, de igualdade, transformam-se pouco a pouco em linguagem corriqueira, na mídia, nas ruas e até na escola.

A propósito do tratamento aos diferentes por parte da escola, Regina Leite Garcia traz alguns elementos a mais, relevantes para ampliar o debate. Em uma das cartas escritas por Garcia (1995, p. 39) ao seu grupo de pesquisa na UFF, quando realizava seu pós-doutorado na Grã-Bretanha, após assistir a um concerto de *Spiritual Music* e refletir sobre a educação, a autora relaciona os sons domesticados pelas mãos hábeis e ouvidos educados à realidade da escola brasileira: “sobre o que ela faz e o que não faz [...] um dos temas que esse concerto me levou a refletir foi o da diferença”. Explica a autora que a escola tende a trabalhar na perspectiva da homogeneização, na qual a diferença é o que fere a harmonia e, por isso, deve ser identificada para ser anulada, eliminada, e ocorrer, então, a volta à harmonia. O diferente precisa ser domesticado ou, numa linguagem médica, ser tratado, para se tornar igual a todos; seguindo o modelo padronizado de vontades, controla-se cada movimento da criança na escola, seu processo e retrocesso, e todos devem aprender as mesmas coisas nos mesmos ritmos. Refere Garcia (1995, p. 51),

A escola deve aprender a tolerância às coisas estranhas, que podem enganar, em oposição à tão buscada homogeneidade escolar, que é um resultado do aprisionamento das diferenças em práticas que se limitam a trabalhar o pensamento convergente. Isto acontece na escola primária, quando se inicia a vida escolar. E continua por toda a vida escolar até a universidade, num processo contínuo de aprisionamento do impulso criador. As normas, as regras, os modelos vão sendo impostos e internalizados na preparação de sujeitos... ‘úteis’ à sociedade, conformistas à ordem estabelecida.

A observação de Garcia aborda um problema que muitos pesquisadores vêm tratando, e que se estabelece na cultura escolar há vários séculos. Podemos remetê-lo à lógica concebida por Comênio, desenvolvida na clássica obra *Didática Magna*, escrita em 1957. A obra de Dussel e Caruso (2003), *A invenção da sala de aula*, explora também essa problemática profundamente. A tensão entre a homogeneização e, no outro extremo, a consideração das diferenças – discutida anteriormente e muito presente nas discussões atuais do campo educativo – encontra um terreno fértil para polêmicas, controvérsias e debates. Ainda temos pouco recuo dessas questões para pensá-las profundamente e as soluções práticas continuam insipientes. Porém, tais problemáticas dizem respeito diretamente ao problema da avaliação escolar. A idéia que trazemos aqui é de uma avaliação que precisa respeitar as diferenças, inclusive no ritmo de aprendizagem de cada aluno, e buscar avançar na aceitação ou na tolerância (ao menos) dessas diferenças, sejam elas bem visíveis (como no caso da **inclusão das diferentes etnias** – negros, índios; da **inclusão de portadores das várias necessidades especiais** – surdos, cegos, cadeirantes, etc) ou sutis (talvez as mais difíceis de serem levadas em conta).

Cabe aqui também retomar a explanação de Garcia, já apresentada, para situá-la no contexto dos estudos de Michel Foucault¹⁵ sobre o disciplinamento e os desenvolvimentos que aparecem na célebre obra *Vigiar e Punir* (1975), associados justamente ao controle dos diferentes, numa perspectiva de normalização proveniente da lógica médica, que é relevante e ativa quando se trata do tema da avaliação.

É interessante também refletir sobre o quão tardios podem ser os efeitos na sociedade, e neste caso, na escola, das descobertas teóricas: a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron, que explanarei um pouco mais detalhadamente no próximo item, teve que esperar muitas décadas para fazer seus efeitos na escola, e eles começam a acontecer em consequência de movimentos da sociedade e não da escola ou dos educadores.

Já fechando este item cabe dizer que embora a avaliação tome lugar de destaque quando se pensa a possibilidade de uma escola mais inclusiva, democrática, comprometida socialmente, alguns autores fazem ressalvas quanto ao papel redentor das mudanças nos sistemas de avaliação e outras práticas associadas. Fazem-no pois, de

¹⁵ Cinco das 45 pesquisas acadêmicas detectadas no Banco de Teses da CAPES tomam as teorias e/ou conceitos de Foucault como centrais para discutir a avaliação (disciplinamento, controle, poder disciplinar, saber-poder; principalmente): Souza (1998), Duarte (1998), Braid (2001), e Fernandes (2001) e Neiva (2003).

modo geral, a avaliação tem sido muito usada como instrumento de poder e pouco empregada como ferramenta de acompanhamento da aprendizagem dos alunos; a avaliação escolar vem predominantemente se expressando por meio de arbitrariedades derivadas do autoritarismo, gerando tanto sofrimento por parte dos alunos como, nos últimos tempos, também dos docentes. Nesse sentido, a pesquisa de José Alberto Correia e Manuel Matos (2001) investigou amplamente o sofrimento docente, apresentando os seus resultados em interessante obra intitulada *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*, na qual fica evidenciado, entre outros elementos, o quanto a avaliação é ferramenta poderosa de domínio e controle social, desfavorecendo a autonomia e a auto-estima dos docentes e da instituição escolar.

2.3 Duas noções que contribuíram para compreender o problema da avaliação escolar: a ‘reprodução’ em Bourdieu e Passeron e o ‘disciplinamento’ em Foucault

Ao explorar o banco de teses da CAPES (Apêndice 3) em busca de pesquisas sobre avaliação escolar, percebi que pelo menos cinco autores recorreram a conceitos de Foucault explicitamente e apenas duas utilizaram como central o referencial de Bourdieu (Carvalho, 2001; Leal, 2005), sobretudo no que se refere ao conceito de *habitus*¹⁶ estabelecido pelo sociólogo.

As relações entre poder e saber, os dispositivos de controle e disciplinamento ou de controle e governo, bem como as perspectivas classificatórias, discriminatórias, homogeneizantes ou normalizadoras se fazem presentes em um significativo número de trabalhos quando se trata de compreender e discutir o tema da avaliação. É nesse sentido que trazer para a dissertação alguns conceitos desses dois autores pode ajudar a esclarecer o que está em jogo na avaliação escolar, tornando-a uma dimensão ao mesmo tempo incontornável, conflituosa e difícil de se transformar. Boa parte das dissertações e teses parte da insatisfação dos professores diante das práticas avaliativas dentro da escola e quer aprofundar o seu entendimento, enquanto outras pesquisas se preocupam

¹⁶ *Habitus*: conceito de Bourdieu que pode ser definido como "[...] sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados". (BOURDIEU *apud* ALVES, 2008, p. 37).

em estudar as alternativas de organização do trabalho escolar que conseguem (ou pretendem conseguir) fugir às características incômodas que as práticas avaliativas parecem carregar.

No caso desta pesquisa, o interesse foi o de aprofundar o entendimento de que a avaliação escolar não pode ser trabalhada com uma compreensão que permaneça confinada aos problemas concretos presentes dentro da escola. Mas, é preciso que os docentes e outros profissionais da instituição escolar ampliem sua perspectiva e compreendam o vínculo, a dependência e/ou compromisso que a avaliação mantém com o tipo de sociedade na qual vivemos, hoje globalizada. É nesse sentido que *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1982), obra já mencionada anteriormente, apesar de já contar várias décadas merece ser retomada.

Em um primeiro momento, a aproximação foi realizada por meio da publicação de Nogueira & Nogueira (2004), para, em um segundo momento, iniciar a leitura direta da obra original. Descobri que na época, Bourdieu e Passeron fizeram uma pesquisa formal, de campo, com levantamentos e tabelas sobre a situação dos estudantes, comparando os que vinham do interior com aqueles que estavam em Paris, na França, país de origem dos autores e onde teve lugar a pesquisa. Apesar da distância no tempo e no espaço, as descobertas realizadas por esses autores continuam atualíssimas e válidas inclusive para o Brasil. Eles descortinaram uma realidade velada, e fizeram cair por terra alguns mitos relativos à neutralidade da escola e ao acesso democrático à educação.

Bourdieu e Passeron (1982, p.11) afirmam em vários capítulos de seu livro o que eles consideram um princípio básico que vincula a escola à sociedade: o “das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes”. Na perspectiva dos sociólogos, a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. Assim, a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que **avaliaria** os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, “ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (1982, p.11).

Para os autores, a desigualdade social das crianças ao ingressar na escola não é levada em conta (sua origem de classe). Isto é, a escola é organizada sobre a suposição de que todos têm o mesmo preparo prévio e por isso teriam igual oportunidade de

aprender. A escola seria, dessa forma, uma instituição democrática e igualitária. Assim, segundo a fórmula célebre de Bourdieu e Passeron (1975, p. 53),

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

O autor trabalha em seu estudo com o conceito de **comunicação pedagógica** que os professores utilizam ao transmitir suas mensagens igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. No entanto, esses instrumentos são dominados apenas por aqueles que têm a **cultura escolar como cultura familiar** e que já são iniciados nos conteúdos e na linguagem do mundo escolar. Para um bom desempenho exige-se um domínio prévio de habilidade, cultura e linguagem que apenas os membros das classes mais favorecidas possuem. A própria escola tem a função de ensinar a cultura, mas o seu trabalho potencializa o capital cultural das crianças favorecidas e prega uma espécie de cilada àquelas que não trazem essa bagagem prévia. A escola tem pré-requisitos, mas eles não são explícitos, resultando que a maioria das crianças fracassa por falta de capital lingüístico.

Nesse sentido, esclarecem Bourdieu e Passeron (1975, p.128),

Considerando-se que o rendimento informativo da comunicação pedagógica é sempre função da competência lingüística dos receptores, a desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do capital lingüístico escolarmente rentável constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar.

Uma passagem da obra *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*, de Magda Soares (2002, p.53) torna ainda mais evidente a lógica desvendada por Bourdieu e Passeron:

A escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e lingüísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica, ou claramente, ou dissimuladamente, os padrões das classes dominadas, e assim colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais.

Dessa forma, interpreta Vasconcellos (2002, p. 144): “As crianças das classes menos favorecidas, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário, pois a cultura escolar é próxima da cultura de elite”.

Nesse contexto, a avaliação, que na sua forma mais tradicional assume a característica do exame, é ferramenta crucial na dinâmica escolar para operar a reprodução das relações sociais. O exame, diz Vasconcellos (2002, p. 106), “é um controle que normaliza e ao mesmo tempo uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. No exame estão a demonstração da força e a manifestação da sujeição a que estão submetidos os indivíduos”. Atrás dos critérios universais e democráticos, a escola tem o poder de legitimar as desigualdades e concretizar a exclusão social, o que faz, especialmente, no momento formal da avaliação – com suas provas, exames, etc. Estas representam a face mais visível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino, ensinam Bourdieu e Passeron (1975).

Em consonância com essa concepção, Vasconcellos (2002, p.104) recolhe a seguinte passagem dos clássicos da teoria da reprodução: “Esta seleção se dá tanto através do exame como sem ele. O exame escolar se presta à eliminação e exclusão social embora muitos dos excluídos se eliminem antes mesmo de serem examinados, renunciando a entrar em novos ciclos antecipando sua baixa probabilidade de êxito”¹⁷.

Nogueira & Nogueira (2004, p. 85), por sua vez, também interpretam os aspectos mais significativos das teorizações dos franceses:

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola passa a poder, na perspectiva bourdieusiana, **exercer, livre de qualquer suspeita**, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.(grifo meu)

¹⁷ Números publicados na mídia Boletim UOL/Educação do dia 18/09/2008 mostram que essa lógica continua em funcionamento: “Um em cada dez brasileiros com mais de 15 anos de idade ainda não sabe ler nem escrever. Esse contingente de 14,1 milhões de brasileiros é analfabeto, segundo os critérios do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Ou seja, eles não são capazes de ler e escrever um bilhete simples na língua materna. O número pode parecer alto aos olhos de internautas letrados, mas é o índice mais positivo dos últimos 15 anos, segundo a Pnad 2007 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), divulgada nesta quinta-feira (18). Em 1992, a taxa de analfabetismo era de 17,2% entre pessoas de 15 anos ou mais de idade; em 2007, o índice caiu para 9,9% seguindo uma tendência histórica de queda”. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/09/18/ult105u7000.jhtm> Acesso em 19/09/2008.

Insistindo, então, uma das mais importantes contribuições de Bourdieu e Passeron para a compreensão sociológica da escola foi de ter ressaltado que a instituição não é neutra. A esse respeito, Nogueira & Nogueira (2004, p. 94) sublinham que “os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes e, portanto, não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais”. Formalmente a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam as mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, por conseguinte, teriam as mesmas chances.

Os intérpretes de Bourdieu e Passeron deixam evidente o quanto, na verdade, as chances são desiguais, pois alguns estariam em condições mais favoráveis do que outros para atender as exigências da escola (Nogueira & Nogueira, 2004). Lógica que justifica ainda hoje, em nosso país, os alarmantes índices de desenvolvimento humano e analfabetismo. Embora o acesso à escola tenha sido universalizado no Brasil e as crianças venham sendo atraídas por meio de distintos e múltiplos programas governamentais a freqüentar as escolas, sabemos que há uma diferença significativa entre ‘freqüentar a escola’ e ‘aprender’. Dubet (2008, p. 25) expressa com radicalidade essa diferença ao afirmar que “às **desigualdades de acesso** [que foram solucionadas] **se substituem as desigualdades de sucesso** [aqui a qualidade da educação e da aprendizagem efetiva que está longe de ser resolvida para todos ou para muitos]”. Exemplo contundente dessa diferença é o analfabetismo funcional – amplamente difundido em nosso país (conforme nota de rodapé da página anterior).

Foi essa a grande denúncia que ficou estabelecida a partir da pesquisa de Bourdieu e Passeron, e que se difundiu amplamente durante a década de 1970: que o fracasso escolar está praticamente garantido para a maioria da população infantil. E isso se deve à própria estruturação do ensino e da escola, construída para as classes dominantes e destinada a cumprir a função principal de reproduzir as desigualdades sociais.

Fica deflagrado aqui o mecanismo ideológico que dissemina na sociedade crenças que passam a ser compartilhadas e assumidas pela população como verdades (fatos naturais) inquestionáveis. A teoria da reprodução e seu conjunto de conceitos foi capaz de desmascarar a grande armação ideológica protagonizada pela escola.

A segunda noção a que nos propusemos tratar neste subitem é a de ‘disciplinamento’, de Michel Foucault – abordada diretamente, sobretudo, na obra *Vigiar e Punir* (1989), publicada pela primeira vez em 1975. Essa noção costuma ser citada ou referida, mesmo que superficialmente, em muitos trabalhos da área da educação como estando associada à noção de controle, o que havia se tornado em certa medida familiar. Para aprofundá-la, o livro de autoria de Alfredo Veiga Neto, *Foucault & a Educação* (2007), foi de grande valia. Também a obra *Avaliação e ética*, de Maura Maria Morita Vasconcellos (2002), foi relevante. Os volumosos estudos de Foucault tornam difícil isolar um conceito, já que há uma espécie de trama conceitual em que uma noção se articula com a outra. Mas é consenso entre os estudiosos de Foucault que um de seus temas de fundo centra-se nas relações entre poder e saber.

A instituição escolar fez e faz parte dessa produção, uma vez que, se por um lado ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro ela também está inserida num amplo contexto. Nesse sentido, a escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na maneira pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber. Para discutir a forma pela qual essas relações de poder circulam no espaço escolar e a produção da subjetividade por elas gerada é que entra em jogo a concepção de “sociedade disciplinar” (Foucault, 1987). Poder e disciplina estão associados na concepção deste autor.

Foucault considera que o poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, de maneira sutil. Como mostra Revel (2005, p. 35), em obra destinada a mapear os conceitos essenciais de Foucault, “os procedimentos disciplinares se exercem mais sobre os processos da atividade do que sobre seus resultados, e ‘a sujeição de suas forças [...] impõe uma relação de docilidade e utilidade’”. Para Foucault, o poder não está nas mãos de alguns; o poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e nessa rede todos os indivíduos circulam, se movimentam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo. Justamente por essa capilaridade, essa distribuição difusa, é que o poder disciplinar ganha a sua maior eficácia.

Essa compreensão é bastante compatível com o que apresentamos anteriormente a partir de Bourdieu e Passeron – quanto aos mecanismos presentes na escola para perpetuar as relações de poder da sociedade. Tais mecanismos são sutis, se apresentam distribuídos e todos os participantes da escola são agentes de sua ação reprodutora,

mesmo que não tenham consciência de seu papel. Estar na escola, trabalhar na escola, mesmo tendo uma postura crítica com relação à sociedade de classes faz de seus atores partícipes dessa engrenagem.

A esse respeito, esclarece Veiga-Neto (2005, p.141):

Ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault descobriu que os saberes se engendram e se organizam para atender a uma vontade de poder. Foucault mostra que, antes e sobretudo, os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem.

Nessa perspectiva, não se trata da questão de ‘quem tem o poder’, mas de estudá-lo no ponto em que se implanta e produz seus efeitos reais. É nesse contexto que o autor parece interessar-se pelos efeitos de verdade produzidos pelo poder, como esse último se legitima nas relações, criando discursos que funcionam como norma (Foucault, 1987). Lembrando as discussões trazidas no capítulo 1, a partir de Monlevade (2000) é possível percebermos como quem manda na educação não pode ser facilmente identificado, pois se trata de uma engrenagem na qual cada um se movimenta e da qual todos fazem parte, são necessários a seu funcionamento. Por isso, apenas por meio de teorias e conceitos podemos compreender como essa estrutura complexa de poder nos mantém presos, quando se propaga e por que acreditamos que somos livres.

Vaz (1999) afirma que para Foucault as relações de poder estabelecidas no século XX nas instituições, seja na família, na escola, nas prisões ou nos quartéis, foram marcadas pela disciplina, cuja meta principal era a produção de corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente.

Para atingir esse objetivo, a partir do final do século XVIII as sociedades disciplinares começaram a distribuir os indivíduos no espaço por meio de técnicas¹⁸ de disciplinamento. Todas as atividades eram controladas com rigor, o que possibilitava o isolamento do tempo de formação e da prática do indivíduo. Com isso, a aprendizagem poderia ser normatizada e as forças produtivas disciplinadas. No entanto, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” (ou carteiras escolares), conforme o tipo de

¹⁸ Um exemplo trazido por Vasconcellos (2002, p.107) é a escrita disciplinar: “... refere-se à acumulação de documentos que permitam classificar, estabelecer médias, fixar normas. O indivíduo torna-se um objeto descritível, analisável, passível de ser distribuído numa população”.

instituição (e nessa lista é fácil reconhecer características típicas da escola moderna) cria-se espaços complexos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. Nos termos de Foucault (1987, p. 42): “... é um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos, tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas”.

Nessa perspectiva, não é difícil ver no complexo sistema de avaliação escolar, e atualmente, extra-escolar, difundido por toda a sociedade, no mundo do trabalho, na mídia, nos governos., um dispositivo de vigilância continuada a serviço do poder. A sociedade trata de produzir “corpos dóceis”, tornando o exercício do poder mais fácil. Fazendo crescer, em suma, “tanto a docilidade quanto a utilidade de todos os elementos do sistema” (Foucault, 1987, p. 191).

As formas de poder exercidas por meio da disciplina podem ser explicadas a partir do modelo *Panopticon*, concebido por Jeremy Bentham (2000). Trata-se de um edifício em forma de anel, com um pátio no meio do qual havia uma torre central, com um vigilante. Esse anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior, permitindo que o olhar do vigilante as atravessasse. Essa forma arquitetônica das instituições valeria para escolas, hospitais, prisões, fábricas, hospícios (Foucault, 1987). O *Panopticon* era um espaço fechado, recortado e vigiado em todos os seus pontos (talvez ainda o ideal de sala de aula para não poucos!). Nele, os indivíduos estavam inseridos num lugar fixo, com os mínimos movimentos e acontecimentos controlados. O poder era exercido segundo uma estrutura hierárquica contínua na qual cada um podia ser constantemente localizado, examinado e distribuído (Foucault, 1987): “na disciplina, são os súditos que tem que ser vistos. [...] É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar” (Foucault, 1987, p.167).

A forma de poder exercida no panoptismo repousa no exame – questão que trago para dialogar com minha problemática de pesquisa. O exame combina a hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância constante que permite qualificar, classificar e punir. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Portanto, a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite “a articulação de um poder com um saber, que se ordena em torno da

norma, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer” (Foucault, 1987, p. 88).

A partir dessa reflexão podemos olhar para as avaliações: o que devemos ensinar? Quanto o aluno deve aprender? Quanto controle sobre a aprendizagem é desejável? Num segundo momento refletiremos sobre a avaliação como um micro-poder: do professor, do sistema, do município, que se distribui em moléculas. Um exemplo poderia ser a Provinha Brasil, implementada pelo governo federal recentemente para avaliar os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, ou outras, para o quarto ano ou nono ano do ensino fundamental. Outros seriam: a prova do ENEM, no ensino médio; o vestibular; ou prova do MEC, no ensino superior.

De forma semelhante como micro poder talvez possamos ver as avaliações de desempenho dos alunos, que são realizadas de forma episódica e/ou fragmentada no tempo ou em outras dimensões: avaliações mensais, bimestrais, anuais... Avaliação de matemática, português, ciências, história e outras.

Para Foucault, essas forças – a que ele chama de poder – atuam no que de mais concreto e material temos: nossos corpos. Afastando as discussões sobre a gênese das ciências de que o autor havia se ocupado na *Arqueologia do saber*, o filósofo incursionou na análise minuciosa e microscópica das relações entre saber e poder; por isso ele nos fala de um micro-poder, de um poder molecular, que se distribui capilarmente, como explica Veiga-Neto (2005).

Como já mencionamos, nessa engrenagem social, os sujeitos nem percebem o seu disciplinamento, o fato de estarem sendo domesticados, supliciados, marcados. Para Foucault, *apud* Veiga-Neto (2005, p. 143),

(...) é justamente essa produção de almas, idéias, saber, de moral que estabelece uma diferença radical entre poder e violência, para ele, suas diferenças não são de intensidade, mas de natureza. Ele age de modo que aquele que se submete a sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário.

Que professor ousaria dispensar, como desnecessários, disciplina ou avaliação? Esses dispositivos estão naturalizados e parecem ser essenciais ao funcionamento escolar. Entretanto, algumas experiências pedagógicas, no presente e no passado, fizeram ou fazem uso diferenciado da disciplina, empregando-a, por exemplo, para promover a autonomia e a emancipação. É o caso pesquisado na tese de Fernandes (2008), que observou o exercício da democracia como ferramenta pedagógica de

aprendizagem na Escola da Ponte (Vila das Aves/Portugal). Não se trata então da impossibilidade de alternativas.

Começamos esta pesquisa motivados pelo ‘episódio do apagador’, cena autobiográfica que caracterizou um instante de violência (Cap.1) impossível de não ser percebido como tal e cuja consequência foi a evasão da escola, quase uma fuga consentida pela família. Esse episódio contrasta com os artifícios de poder descritos a partir do referencial de Foucault, que agem de forma sub-reptícia, “molecular ou capilarmente”, sendo absorvidas sem espanto, sem contraste, insidiosamente incorporam-se à vida cotidiana. Por essa razão fica ainda mais clara a necessidade de os educadores estudarem e refletirem com seriedade para encontrar saídas construtivas para a escola. Como aponta Vasconcellos (2002, p. 13),

o grande risco, num julgamento criminal, é condenar um inocente; numa cirurgia, o grande risco é o paciente morrer. Na avaliação, do ponto de vista ético, o grande risco que corremos é cometer uma injustiça e conseqüentemente prejudicar o aluno moral, emocional e profissionalmente.

O risco de cometermos uma injustiça aumenta se reduzimos a avaliação a medidas, notas e classificações. Neste ponto, perguntar, com Dubet, *O que é uma escola justa?*, convoca ao trabalho de gravar na memória a contundente afirmação desse autor, que pode servir de arma contra o esquecimento:

Certamente, a meritocracia e a igualdade têm seu lugar numa escola justa. Mas os atores desse debate são co-responsáveis pelas distâncias entre os princípios e as práticas, entre as palavras de ordem e os fatos. [...] defendo que a igualdade das oportunidades pode ser de uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo o seu mérito. (DUBET, 2008, p. 10)

3 QUESTÕES DE MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Certamente, a meritocracia e a igualdade têm seu lugar numa escola justa. Mas os atores desse debate são co-responsáveis pelas distâncias entre os princípios e as práticas, entre as palavras de ordem e os fatos. [...] defendendo que a igualdade das oportunidades pode ser de uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo o seu mérito. (DUBET, 2008, p.10)

3.1 De como ‘acidentes’ de percurso se transformaram em opções metodológicas

Toda pesquisa acadêmica, como esta de mestrado, tem parceiros, começando pelo orientador. Ela não se faz solitariamente. O acompanhamento dessa figura central na formação de pesquisadores foi, no meu caso, um tanto acidentado. Nos primeiros tempos, que duraram menos de um ano, tive uma orientadora que me entusiasmou para o estudo da formação de professores, que era a sua área de atuação como pesquisadora. Nessa cumplicidade voltei o foco de interesse para a avaliação na perspectiva docente, embora meu interesse inicial se referisse às crianças: à avaliação no olhar dos alunos. Não foi difícil voltar-me para o tema da avaliação por parte dos docentes, pois tenho já uma história de muitos anos como professora de educação fundamental.

Porém, o primeiro incidente foi a perda da primeira orientadora¹⁹. Já tinha feito estudos e incursões nessa área de formação de professores quando mudei de orientadora.

¹⁹ Dra. Maria das Graças Pinto foi aprovada em um concurso de universidade pública e deixou o PPGE. A mudança de orientação levou certo tempo, ao todo perto de dois meses, e gerou situação bastante perturbadora, deixando-me desanimada.

Com a nova orientação e a necessidade de chegar a um entendimento, surgiu a oportunidade de retornar ao meu primeiro recorte de pesquisa, que tinha foco na visão dos alunos sobre avaliação. Mudar de orientação e de abordagem do problema de pesquisa teve, em primeiro lugar, o ônus de atrasar o meu percurso: fui vendo os colegas avançarem, e eu tinha a impressão de ver o tempo passar com resultados pouco concretos e em ritmo lento. Mas, em segundo lugar, permitiu que a avaliação, objeto da pesquisa, fosse se transformando, pouco a pouco, no eixo condutor da pesquisa, deixando os estudos sobre formação de professores como pano de fundo. A partir de determinado momento da pesquisa, a avaliação se instalou não apenas como objeto, mas assumindo também um caráter metodológico. Os acidentes de percurso, inicialmente encarados como obstáculos à pesquisa, me fizeram refletir constantemente sobre as decisões necessárias para ir adiante, foi necessário que eu avaliasse e re-avaliasse aquilo que trazia bons resultados ou se constituía em procedimento limitado para a continuidade da investigação.

Pronunciar-se sobre método e procedimentos é indispensável em uma dissertação de mestrado. Trata-se de justificar as escolhas teóricas e também os direcionamentos e construções empíricas, que neste caso estiveram presentes como uma sucessão de diferentes metodologias e procedimentos de aproximação aos sujeitos. Todas essas escolhas tiveram o contexto que recém apresentei.

A pesquisa desenvolveu-se com características gerais de cunho qualitativo, com incursão no campo empírico compartilhando da perspectiva formulada por Kramer²⁰ (2003, p. 61) quando enfatiza: “como pesquisadora de um campo das ciências humanas – a educação – acredito que é importante escutar/ouvir e observar/ver, considerando tanto a racionalidade como a sensibilidade, a fim de compreender a história e os acontecimentos”.

Buscava procedimentos capazes de capturar dados significativos sobre as marcas deixadas pela avaliação escolar em crianças e adolescentes. Porém, a investigação/indagação direta da temática tratada junto a sujeitos jovens no contexto escolar mostrou-se de difícil exploração, como ficará claro nas descrições a seguir; o que obrigou à construção e reconstrução das formas de obtenção de dados e a sucessivas tentativas que resultaram em significativas reflexões.

²⁰ Esta coletânea reúne textos que fazem referência à pesquisa em ciências humanas, privilegiando o discurso e dialogando com Mikhail Bakhtin. Apesar de não ser estudiosa desse autor, os elementos trazidos por Kramer auxiliaram a compreender o processo de pesquisa desenvolvido, que levou em conta, via discurso, oral ou escrito, elementos do presente e do passado.

Após cada uma das breves incursões em campo, realizávamos uma análise dos registros e apontamentos obtidos e avaliávamos os resultados coletados. Assim fomos constatando os limites que cada procedimento ia demonstrando para a meta almejada; e íamos construindo uma nova maneira de abordar o problema, escolhendo um outro recurso metodológico, numa série de aprimoramentos, até chegarmos a um resultado que avaliamos como rico, do ponto de vista dos elementos revelados. Num jogo de ensaio e erro e novo ensaio e novo erro fui colecionando testemunhos.

Como refere Kramer (2003, p.61), “... o pesquisador procura, observa, registra, fotografa, reúne as interações humanas como um colecionador; e para investigar as interações humanas, quer dizer, para colecioná-las, a relação dialética entre ordem e desordem precisa ser estabelecida”.

Nessa procura fiz diversas aproximações pontuais²¹ ao campo empírico, utilizando-me da observação, de registros de campo, de entrevistas semi-dirigidas, de momentos de pesquisa participante²² e de coleta de testemunhos escritos. Esses dispositivos de pesquisa foram utilizados em momentos sucessivos, e com sujeitos diferentes – o que caracterizamos como experiências-piloto.

Referindo-se a Walter Benjamin, Kramer (2003, p. 60) menciona “a importância da rememoração e do papel do historiador (podemos dizer aqui, do pesquisador). A história não é uma seqüência linear, mas nela se entrecruzam passado, presente e futuro. A história é algo que pode ser contado”. Contado oralmente, por escrito, em fotografias ou em outras linguagens.

Da mesma maneira como alterávamos as formas de registro e os instrumentos de coleta de dados, íamos também mudando o perfil dos sujeitos, pois a avaliação de cada etapa mostrava a dificuldade de conseguir testemunhos consistentes sobre as experiências de avaliação por meio de procedimentos que abordassem o tema por vias diretas, frontais. Assim testamos diferentes formas de aproximação aos sujeitos, de

²¹ Minimalistas, poderíamos dizer, pois sempre muito breves. No cômputo geral, verificamos que a brevidade dos momentos de contato presencial e de interação entre pesquisadora e sujeitos foi compensada pela densidade dos testemunhos escritos que obtivemos. Concluímos que, para a temática investigada, o recurso ao ato de escrever (com uma proposta indireta e aberta, outorgando considerável liberdade aos sujeitos) garantiu a qualidade dos dados coletados.

²² Em alguns momentos de ida a campo planejamos promover debate com os sujeitos sobre a temática da avaliação, com inspiração na técnica de grupo focal. Porém, os limites de tempo para a realização de um período consistente de reuniões com os sujeitos, limites esses devidos aos prazos do mestrado e também às dificuldades de estabelecer um espaço sistemático de trabalho com os sujeitos, nos levou a deixar de lado essa modalidade. Seriam necessários muitos encontros (previstos pela própria técnica) para desencadear um processo de interações que gerasse bons resultados. A temática da avaliação escolar pesquisada no contexto de sala de aula também se configurou como um elemento complicador.

modo que eles pudessem recuperar e revelar suas histórias esquecidas. Como diz Kramer (2003, p. 58): “o compromisso desta pesquisa, com as ciências humanas, é o de encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas”.

Ecléa Bosi (1994) e sua extensa obra *Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos* era apenas um nome ouvido muitas vezes no meio acadêmico quando finalizamos a versão deste item destinada ao exame de qualificação. Sugerida como leitura obrigatória pelos examinadores, os apontamentos desse livro foram decisivos na finalização da dissertação, e mostraram-se consonantes com as referências apresentadas acima (Kramer). O trabalho²³ de Bosi permitiu, como veremos no item 4.3, encontrar um desfecho promissor para a compreensão da avaliação como possibilidade pedagógica, quando os estudos que tínhamos feito até aqui, nos capítulos anteriores, traziam uma visão nada alentadora para a avaliação escolar: na análise de muitos praticamente uma vilã irrecuperável (a avaliação a serviço do controle, legitimando desigualdades sociais). A identificação com vários aspectos da pesquisa de Bosi nos fez entender mais profundamente as decisões que tomamos no curso da pesquisa, fortalecendo-as como acertadas.

Finalmente, foi um procedimento simples, pontual e relativamente rápido o que se mostrou mais capaz de trazer à tona essas memórias: uma carta-convite provocando os sujeitos para que contassem suas melhores e piores experiências escolares (Apêndice 1). Sustentou a elaboração desse roteiro bastante simples a hipótese de que a avaliação escolar estaria associada, para os alunos de educação fundamental, a experiências negativas ou traumáticas. E que, ao indagar sobre experiências negativas da vida escolar passada, provavelmente se apresentariam com consistência relatos sobre avaliação. De modo que sem induzir o tema, nem sequer utilizar o termo avaliação, se a hipótese fosse adequada, a avaliação se presentificaria nas lembranças marcantes dos alunos. É fácil perceber que tal hipótese teve, entre suas motivações, a experiência autobiográfica já narrada, bem como os anos de exercício da profissão docente, que nos deram a oportunidade de presenciar muitas situações traumáticas sofridas por alunos, relacionadas à avaliação escolar. Os resultados revelaram que a hipótese tinha sentido. Quanto às experiências positivas, foram surpreendentes e reveladoras as descrições dos sujeitos pesquisados, como se poderá apreciar no capítulo 4.

²³ Sendo Bosi referência central do item 4.3, será nele que trataremos a sua contribuição.

3.2 Das múltiplas e sucessivas incursões no campo empírico: sobre os procedimentos

Neste item vamos descrever em detalhe como desenvolvemos os procedimentos anunciados no item anterior e também anunciamos os resultados que iremos descrever em detalhe no capítulo 4. Na tentativa de ouvir os alunos (os avaliados) relativamente à experiência da avaliação escolar no ensino fundamental, desenhamos diversas estratégias, que fomos levando a efeito. Sendo a avaliação escolar uma atividade geradora de angústia nos alunos, e que envolve implicações importantes, e em geral duradouras, para a vida de crianças e jovens e das suas famílias, fomos percebendo que seria necessário tomar alguns cuidados. As formas de fazer emergir as experiências de avaliação dos alunos no ensino fundamental ou o seu impacto na vida dos sujeitos tiveram que ser buscadas por via indireta.

Trataremos agora das múltiplas e sucessivas incursões em campo (ao todo realizamos cinco), em momentos diferentes. As primeiras foram realizadas a título de sondagem. A primeira incursão consistiu na realização de três entrevistas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; a segunda foi uma conversa sobre ‘avaliação’ com um grupo de aproximadamente 15 alunos do 9º ano; a terceira foi uma observação de prática avaliativa de um professor e uma entrevista com o professor; a quarta incursão deu-se por meio da carta-convite enviada a 19 alunos do 1º ano do ensino médio solicitando que relatassem três episódios positivos e três episódios negativos que mantêm em sua memória, da época da educação fundamental. A quinta e última incursão no campo empírico foi realizada após a qualificação. Esta envolveu dois momentos com uma turma de alunos, na mesma escola da coleta dos testemunhos escritos (memórias) realizada no ano anterior, na qual estavam presentes alguns dos sujeitos que participaram da fase anterior da pesquisa (não sabemos quantos ao certo: apenas dois revelaram oralmente que tinham colaborado com escritos para a pesquisa e três se revelaram por escrito, reconheceram-se nos textos, apesar do nome fictício). Daqui em diante, para facilitar a referência a estas duas fases de coleta de testemunhos da pesquisa (memórias), faremos referência ao primeiro grupo como GR1 e ao segundo grupo como GR2.

Para a primeira ida a campo (aproximação-piloto) escolhi entrevistar alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Essas entrevistas foram realizadas uma com um

aluno do 6º ano de escola municipal onde trabalho e outra com uma aluna de escola pública estadual que cursava o 5º ano. Uma terceira entrevista teve como sujeito²⁴ uma aluna do 4º ano de escola particular de ensino fundamental, também da cidade de Lages. Com base em roteiro elaborado para esse fim (Apêndice 2) realizei as três entrevistas e posteriormente transcrevi as respostas. Estas, após análise e avaliação conjunta com a orientadora, apresentaram-se bastante previsíveis²⁵.

As hipóteses levantadas para esse resultado que, após exame, consideramos aquém do esperado, relacionam-se a vários fatores: a insuficiência do roteiro ou a sua inadequação; ao fato de eu ser inexperiente nesse tipo de entrevista de pesquisa; a idade das crianças diante de um tema que poderiam perceber como abstrato, centrando-se então no que conheciam de avaliação: prova, exame, segunda época, nota etc.

Em outra oportunidade promovi uma conversa com um grupo de alunos do 9º ano do ensino fundamental de escola pública municipal de Lages onde trabalho, aproveitando um período deixado vago pela ausência de um professor. Expliquei aos alunos, que me conheciam bem, que fazia uma pesquisa sobre o tema da avaliação e queria saber o que eles pensavam sobre avaliação na escola, o ponto de vista deles. Solicitei permissão para gravar a conversa e conduzi a discussão apenas estimulando a fala e mantendo-a no foco temático quando fugiam muito do assunto. Nessa conversa apareceram questões tais como: tipos de prova aplicados pelos professores, as notas, situações em que o professor ainda tem controle dos alunos por meio das notas.

Comparando as duas primeiras incursões, inferimos que, talvez, as crianças ainda não tivessem sido atingidas fortemente pela avaliação, pois os alunos dessa faixa etária têm quase todas as disciplinas desenvolvidas por um único professor; enquanto que no grupo de entrevistas realizadas com o 9º ano, os estudantes são adolescentes e possuem, ao menos em tese, maior criticidade para perceber as variadas formas de avaliação utilizadas pelos diversos professores, além de mais tempo de vivência escolar.

Num terceiro momento fiz a observação de uma prática avaliativa feita por uma professora e depois a entrevistei. Esta incursão em campo trouxe mais elementos sobre o professor do que sobre os alunos, já que eles não se manifestaram na ocasião.

²⁴ Amanda, 8 anos, Edna, 10 anos e Ivone, 11 anos. Todos os nomes são fictícios

²⁵ A avaliação das transcrições – que sistematicamente foi usada como método para continuar a pesquisa, para tomar decisões de como ir adiante –, levou à conclusão de que o roteiro era muito longo e de certa forma diretivo, deixando pouco espaço para a voz dos entrevistados, para suas narrativas. Ainda assim, alguns dados puderam ser incorporados.

Num quarto momento, decorrente da avaliação e confronto com as incursões anteriores, pensamos em investigar ou fazer aflorar as lembranças dos egressos da educação fundamental, as suas experiências relativas à avaliação. Partimos da premissa de que poderiam falar com mais liberdade, pois já não estariam sujeitos à avaliação naquele nível de ensino e não teriam, portanto, medo de se expressar. Muitos estariam freqüentando (inclusive) outra instituição escolar, diferente daquela onde realizaram o nível fundamental de ensino. Outro ponto importante para a escolha deste grupo sustenta-se na idéia, apontada anteriormente, de que os estudantes nessa faixa etária já possuem uma vivência maior de escolaridade, provavelmente conseguindo perceber quando a avaliação traz benefícios ou malefícios para sua vida escolar, para que ela serve etc.

Essas indagações, somadas à prática cotidiana como professora de ensino fundamental – atualmente na função de orientadora pedagógica de uma unidade de ensino municipal em Lages – e ao aprofundamento teórico sobre alguns aspectos do fracasso escolar, possibilitaram um traçado inicial do meu trabalho de campo: ouvir as vozes²⁶ dos avaliados, isto é, recolher os testemunhos, experiências e percepções dos alunos da escola fundamental pública em Lages, no que se refere à avaliação escolar.

Desta vez, então, deixamos as entrevistas de lado, mudamos o perfil dos sujeitos, optamos por narrativas dos alunos egressos do ensino fundamental recolhidas por escrito. Assim, nossos sujeitos foram alunos do 1ª ano do ensino médio de uma escola pública estadual. Conteí com a colaboração de uma professora de português, por meio de quem encaminhei a carta dirigida àqueles alunos, solicitando-lhes colaboração em minha pesquisa. Ratificamos que essa incursão, que foi a melhor sucedida, construiu-se a partir da avaliação dos limites e vantagens apresentados pelas anteriores, numa reflexão continuada sobre o que íamos fazendo em termos de aproximação aos sujeitos.

A idéia dessa coleta de dados foi deixar emergir as situações mais significativas para os alunos, tanto as positivas quanto as negativas, e construir uma espécie de espectro, no intuito de ver em que posição os alunos situavam as experiências associadas à avaliação. Estávamos cientes do risco de que a avaliação não aparecesse nas narrativas como prática significativa. Porém, como veremos ao analisar os

²⁶ Durante muito tempo a idéia foi a de ouvir as vozes dos egressos. Entretanto, do ponto de vista concreto, as soluções de pesquisa mais bem sucedidas resultaram em ler os testemunhos escritos dos alunos, uma vez que se mostrou mais viável e rica essa via de expressão, que permitiu, no caso, driblar a inibição, como veremos, e se mostrar com maior liberdade.

resultados obtidos, isto é, as narrativas dos alunos, a avaliação se fez presente, e de uma maneira bastante característica e representativa.

Por último, após a qualificação da dissertação, uma das sugestões da banca para a finalização da pesquisa foi assim formulada: “Sugiro ficares com os alunos (pois o trabalho está iniciado, com dados interessantes e bem ricos e tens pouco tempo), focando na temática da avaliação, aprofundando-a, ampliando-a, através de grupos focais; podes convidar, dentre aqueles alunos que escreveram, os que querem participar; podes, inclusive, levar algumas provocações suscitadas pelos depoimentos para serem analisadas pelos alunos” (Mari Forster, 11/07/2008). A sugestão da examinadora foi, então, a de retomar contato com aqueles sujeitos que tinham fornecido os testemunhos escritos (GR1), e de aprofundar a temática em grupos, na modalidade de grupo focal.

Tínhamos pouco tempo para realização desse novo trabalho de campo e enfrentamos algumas dificuldades que terminaram por tornar inexecutável o processo tal como indicado. Novamente a avaliação como recurso para processar a pesquisa foi crucial e a tentativa de desencadear o processo sugerido pela banca foi feita.

Entretanto, ao conversar com a professora de português que no ano anterior foi quem me cedeu as aulas para obter os depoimentos dos estudantes, descobri que a turma que havia participado da pesquisa não permanecia na mesma configuração, pois os alunos não tinham ficado juntos, havia sido feito um novo agrupamento das turmas e alguns tinham sido transferidos para outras escolas. Vale lembrara que os alunos investigados no ano anterior, quando cursavam o primeiro ano do ensino médio, agora estavam estreando no segundo ano. Além disso, salvo dois ou três casos, eles não tinham se identificado no seu escrito (GR1), o que tornava difícil saber quais eram os participantes da pesquisa. Pedir que se identificassem agora, um ano depois, quando, ao solicitar-lhes o depoimento escrito no ano anterior, lhes tinha sido garantido o sigilo, pareceu-nos ferir a ética.

Naquela ocasião (GR1), a pesquisadora não tinha tido sequer entrado em contato direto com os sujeitos. A carta-convite foi entregue pela professora de português, e a atividade proposta também foi conduzida por ela. Somados a esses obstáculos, o curto intervalo pré-definido entre a qualificação e a defesa impedia o desenvolvimento de um processo continuado, que é recomendado pela técnica de grupo focal, sem o qual não é possível caracterizar a metodologia.

Em vista de tais circunstâncias, novamente lançamos mão da avaliação e decidimos proceder por meio da estratégia que tinha tido os melhores resultados na

etapa anterior da pesquisa: (GR1). Porém, desta vez com a lógica do compartilhamento dos escritos da pesquisadora, disponibilizados ao GR2, relativos à análise dos textos escritos pelo GR1.

Imprimimos, para cada um dos alunos do 2º ano, o capítulo que analisava os dados de campo na versão da dissertação qualificada (os subitens 4.1.1 e 4.1.2 – somando oito páginas). Tínhamos ciência de que a turma não era a mesma, mas a integravam alguns estudantes que tinham participado (GR1) com testemunhos no ano anterior.

Após autorização da diretora da escola e a concordância da mesma professora que auxiliara na etapa anterior, obtivemos licença para realizar dois encontros com os alunos: um deles mais breve, para anunciar a atividade e distribuir os textos, fornecendo instruções do que se esperava dos alunos; e o outro para promover uma discussão e elaborar novos testemunhos, perpassados pela leitura do material distribuído alguns dias antes.

Chegado o dia do primeiro encontro desta fase, fiz a entrega do material impresso²⁷ e solicitei que fizessem uma leitura prévia para alimentar a nossa conversa no segundo encontro (anunciei que gostaria de gravá-lo para transcrever e analisar posteriormente, perguntando se estariam de acordo). Mostrei a importância de seus testemunhos, tanto orais quanto escritos, comentando também que, entre eles, havia alguns que tinham participado da etapa anterior de minha pesquisa e outros não, e ambas as situações eram relevantes. Agradei a colaboração de todos e me despedi.

No encontro seguinte, alguns dias depois, a professora permaneceu na sala e os alunos tiveram certa dificuldade de se manifestar oralmente, sendo necessário estimulá-los continuamente. Passado o momento inicial houve vários depoimentos pertinentes, porém não de todos os alunos. Alguns permaneceram bastante reservados, talvez inibidos pela gravação. Alguns disseram que estavam achando interessante, mas preferiam não se pronunciar, participando somente como ouvintes.

Diante da dificuldade, decidimos dedicar mais tempo à produção escrita, propondo-a imediatamente e todos concordaram prontamente, comentando que é mais fácil escrever do que se expressar oralmente. Propus ao grupo que comentasse o texto lido, disse que poderiam acrescentar outras experiências positivas ou negativas, ou

²⁷ À primeira vista pensamos que talvez os alunos não lessem o material, já que era relativamente extenso e se tratava de alunos de ensino médio. Entretanto, pelos depoimentos escritos no segundo momento, durante a sessão, percebemos que eles leram as oito páginas com muito interesse, como veremos adiante.

expressar sobre o que tinham pensado a partir da leitura das páginas entregues dias antes. Assim, poderiam ficar mais à vontade para relatarem o que gostariam de me dizer e que não tiveram coragem de dizer oralmente.

Os textos resultantes foram muito ricos na sua grande maioria, e extensos. Apenas alguns se limitaram a um curto parágrafo, acrescentando algum novo tipo de experiência positiva ou negativa que não aparecera nos textos anteriores (GR1). Chamou a atenção o caráter reflexivo dos textos. Apesar de se tratar de um procedimento pontual, com curta duração e com uma amostragem pequena de sujeitos (19 no GR1 e 36 no GR2), as descrições das lembranças positivas e negativas guardadas na memória foram muito claras e expressivas, como analisaremos a seguir.

4 DOS RESULTADOS DE CAMPO

De fato, na escola democrática de massa não são mais as desigualdades sociais que selecionam os alunos fora de sua escolarização: desde então são os próprios mecanismos escolares, **as notas** e as decisões de orientação que fazem o 'trabalho sujo'. (DUBET, 2008, p.32)

4.1 Lembranças que marcaram positivamente a memória dos egressos do Ensino Fundamental

Dentre um total de 55 textos coletados, 19 resultaram da primeira etapa (julho de 2007) e 36 da segunda etapa, realizada após a qualificação (agosto de 2008). Pudemos perceber que, no que tange aos episódios positivos vividos no ambiente escolar, 12 dos 19 alunos (GR1) manifestaram lembrar-se de viagens, passeios, gincanas. Esse dado pareceu-nos muito significativo. Entre os textos analisados no segundo momento (GR2), 13 dos 36 alunos referiram-se também a passeios, sendo este item o segundo mais apontado. Viagens e gincana também foram referidas por este segundo grupo.

É interessante sublinhar que as atividades que deixaram boas lembranças da época do ensino fundamental nos alunos foram, na sua grande maioria, eventos acontecidos fora do ambiente escolar. O segundo item mais apontado pelos alunos como melhor lembrança foi a festa de formatura (11 ocorrências no GR1 e 10 ocorrências no GR2), totalizando 21 menções. Lembre-se que esse evento é muito recente na vivência escolar (meio ano para GR1) de alunos recém-saídos do ensino fundamental, e um ano e meio para o caso do GR2. Sendo um rito de passagem para o ensino médio, a formatura caracteriza uma mudança e acontece por último, explicando-se assim a generalizada presença desse fato nos depoimentos dos alunos. Por um lado é uma etapa importante de suas vidas que se encerra e, nesse sentido, talvez possa representar uma conquista apreciada pelos alunos e pelos familiares e amigos, algo a

festejar. Por outro lado, há também nesse momento de formatura o fato de que eles passam a ser egressos da escola fundamental, isto é, saem definitivamente dela para nunca mais voltar na condição de alunos: livram-se da escola fundamental! Nesse sentido, também é uma atividade que acontece nos limites da escola, e os ‘ejeta’ para fora dela. Evidentemente, são hipóteses que requerem maior exploração. Observe-se, por exemplo, o que nos relata Sidnei (GR2): “Como pontos positivos eu tenho os passeios, as festas, as amizades e a formatura da 8ª série, que logo após a formatura teve a viagem com os colegas, que é mais esperada, pois muitas vezes cada um vai para outro colégio e fica mais difícil vê-los novamente”. Porém, um outro aluno do GR2 menciona a formatura para comentar que alguns alunos não conseguem atingir essa meta. As contribuições de Bourdieu (1975) em torno das desigualdades sociais, das razões do sucesso e do fracasso fazem aqui sentido: “Eu também adorei a minha formatura só que algumas colegas minhas não tiveram essa oportunidade, mas a vida é assim mesmo uns conseguem outros não” (Janara/GR2).

O item ‘amizade com colegas’ foi trazido por mais da metade do GR1, ficando em terceiro lugar entre os fatos mais marcantes como positivos. Já no GR2 ele passou a ocupar lugar de destaque. Note-se que o GR2 tinha lido a análise realizada por mim sobre os textos do GR1: 20 deste grupo sinalizaram como lembrança positiva as amizades construídas nessa fase cronológica: “A melhor fase na escola é conquistar amigos e fazer novas amizades” (Letícia/GR2). A escola como lugar onde se faz e cultiva amigos de modo geral representa o primeiro espaço social de interação fora da família, e costuma ser valorizado na faixa etária predominante no ensino fundamental. Associado às amizades, aparece o item ‘diversão’, com cinco ocorrências no GR1 e apenas uma no GR2. Talvez pudéssemos levantar a hipótese de que neste último grupo, que começa a se preocupar em preparar-se para o vestibular, a diversão possa ficar em segundo plano, diante da responsabilidade de pensar no futuro, no trabalho etc.

Contabilizando viagem, passeio, gincana e diversão no GR2 somamos 17 menções – o que se mostra significativo entre as atividades/vivências escolares tidas como positivas pelos alunos, todas fora da escola. O clima de envolvimento coletivo, de alegria de todos aparece, por exemplo, na reflexão de Clarice, do GR2: “A coisa mais legal que me aconteceu foi o teatro do dia das crianças que nós fizemos não me lembro a série, mas nós fomos espontâneos, não só nos divertimos como divertimos todos os alunos e professores. Foi uma coisa que me marcou pois foi tudo inventado na hora, as falas, os gestos, tudo”.

Com três ocorrências no GR1 e quatro no GR2, chama a atenção como vivência significativa a amizade com professores: “o professor que ajuda”, exemplificado na narrativa do aluno do GR1, que menciona: “tenho saudades dos meus professores, porque agora não me dão mais aulas, eles me ajudavam sempre que precisava”. Ou no relato de outro aluno do mesmo grupo: “A amizade que fiz com a professora de história, ela é a professora mais legal que conheci”. Completando essas colocações, Samanta (GR2) escreveu: “Eu conquistei vários amigos, tanto alunos como professores... A minha mãe quer ir embora para outro lugar, mas eu não quero ir, pois não vou deixar meus amigos e a escola que adoro, para ir para um lugar que eu não conheço ninguém”. Outro aluno do segundo grupo escreveu: “Mas com toda certeza o que sempre ficará em nossa memória é o carinho conquistado de cada professor” (Marlene/GR2).

Flávia (GR2) também menciona como é boa a amizade com o professor: “Algo bom é a amizade com os professores. É muito bom aprender coisas novas, estudar e tentar aprender com os erros”. Helena (GR2) também faz menção ao momento quando o aluno é elogiado pelo professor; algumas dessas situações marcam positivamente os alunos; “Meus pontos positivos são o coleguismo, passeios, as matérias. Também gosto que os professores me elogiem, pois gosto muito de desenhar”. “Um dos melhores momentos de minha vida escolar foi quando a professora da 3ª série falou que eu era uma aluna exemplar, que era a melhor aluna da sala.” (Daniela/GR2)

Essas afirmações evidenciam a importância para o estudante daquele professor ‘que se abre ao aluno’, ‘que é amigo’. Esse item, ‘amizade com o professor’ mostrou-se bem mais significativo do que as manifestações relativas a conteúdos escolares, que surpreendem pela ausência quase completa na memória positiva dos alunos. Nesse sentido enfatizamos o relato do aluno Felipe, do GR1, que associa a amizade dos professores com o ensino que propiciaram: “As melhores lembranças escolares que ficaram foram as amizades que fiz, muitos amigos, principalmente professores que me ensinaram... e as festas”.

Se contabilizarmos as dez (GR1) mais as vinte (GR2) manifestações relativas à amizade com colegas e as três (GR1) com professor, mais as quatro manifestações do GR2, somamos 37 respostas neste sentido, passando a amizade ao primeiro posto do ranking – o que realça o quanto a escola tem significação como espaço social, de relações e de afetividade.

Como o leitor pode apreciar, até agora muitas das respostas se referem a elementos não propriamente escolares. Festas, passeios, formatura, diversão acontecem

em função da escola, dentro ou fora dela, com personagens que habitam o mundo escolar, alunos e professores. Porém, as respostas mais frequentes que relatam as melhores experiências que marcaram a passagem dos alunos pela escola fundamental quase não mencionaram atividades escolares, dentro de sala de aula. Este dado merece atenção por parte dos professores. Cabe perguntar-se o que significam na vida dos alunos as aprendizagens ou as ‘não aprendizagens’?

Outro item que se constitui em resposta significativa como vivência positiva refere-se a uma série de atividades extra-classe: no GR1 foram trazidas experiências como apresentações de teatro, poesia, tele-jornal, participação em programa de rádio para arrecadar dinheiro, esportes desenvolvidos na escola, campeonatos, torneios, festas, obtenção de medalhas como mérito de bom aluno, premiação. Itens que totalizam quinze incidências. Essas atividades não são resultantes do trabalho em sala de aula, com os professores, nas disciplinas curriculares? Não sei se são “extra-classe”... ou talvez a palavra pudesse ser outra... ou o termo possa ser explicitado melhor...

Esses dados preocupam ou representam um alerta, ou permitem, ainda, levantar algumas questões interessantes. Os alunos lembram como significativos os momentos em que de alguma forma foram reconhecidos em espaço mais amplo do que a sala de aula, de alguma forma legitimados socialmente (na formatura, no palco, no espaço público ou no caso de premiações), situações em que se sentiram valorizados. Daí a necessidade de se sobressair, ser reconhecido como capaz.

No GR2 apareceram alguns elementos referentes ao trabalho escolar que tiveram significações positivas, tais como “aprender coisas novas”, “aprender algo novo que até então era estranho e desconhecido”, relata Mariza. Menciona outra aluna: “boas notas” e “troca de escola”.

Mariele (GR2) apontou a troca de escola como uma oportunidade de abertura para o mundo e de aprendizagem: “Quando mudei de escola foi legal, fiz muitas amizades... então às vezes é bom mudar, ver outros professores, a forma que eles ensinam é diferente, cada um tem sua maneira”. Carolina (GR2), também aponta essa situação: “A troca de escola, eu conheci muitos amigos, foi uma experiência muito legal e importante conheci muitas pessoas bacanas”. Finalmente, uma aluna do GR1, Camila, mencionou: “uma das melhores coisas que aconteceu no ensino fundamental foi quando mudei de escola e fiz novas amizades”.

Outra manifestação que merece destaque é o item 'passar de ano', que apareceu no GR2 em 5 ocorrências e 'passar sem prova final', em duas ocorrências. Algumas

manifestações significativas são, por exemplo: “Um fato positivo que marcou foi quando passei direto na 8ª série em matemática, que sempre fui fraco”, escreveu Leandro (GR2). Outra manifestação, relatada por Virgínia, também do GR2, refere: “Me lembro que quando estava na 7ª série consegui passar de ano sem prova final”.

Chama a atenção no GR1 que apenas dois alunos mencionaram como lembrança positiva alguma referência à aprovação escolar 'sem prova final'. Porém, no GR2 esse número é ampliado, como já dissemos, com 5 ocorrências sobre passar de ano e duas sobre passar sem prova final. Adriana (GR1) considera positiva a passagem de ano, até agora, sem prova final; enquanto que para o aluno Mateus (GR1), a melhor experiência positiva foi “quando passei direto em matemática sem nenhuma prova final”. Essas foram as menções diretas à avaliação nas narrativas positivas.

Outra atividade invocada no GR1 acontece dentro da sala de aula; entretanto, ela também transita pela dimensão extra-classe, uma vez que se trata do ciclo de aulas do Proerd (Programa de prevenção e erradicação das drogas). Esse programa constitui-se numa série de 16 ou 18 aulas que acontecem durante um semestre, distribuídas em uma aula semanal, que contempla estritamente os alunos de 4ª (5º ano) e 6ª séries (7º ano). As aulas são ministradas por um policial militar (autoridade). Em geral o encontro é realizado por meio de muita interação e com questões para serem discutidas pelo grupo de alunos. Essas questões têm, de modo geral, bastante significação para estes últimos, despertando motivação e interesse.

Relativamente às atividades propriamente escolares, associadas aos conteúdos ou ao processo de aprendizagem em sala de aula, apenas três respostas do GR1 podem ser caracterizadas como sendo de cunho pedagógico. Um momento significativo apresentado por apenas um aluno está relacionado à categoria conteúdo-escola. O aluno Sérgio recorda: “Uma matéria passada sobre circuitos na 8ª série”. Outra ocorrência do GR1 que registrou aspectos escolares foi comentada por Claudia, que cita as narrativas escritas produzidas na escola como sendo experiências positivas, as mais marcantes. Já no GR2 aparecem seis menções de momentos diretamente ligados à sala de aula e que valorizam o trabalho escolar. Totalizando os dois grupos temos nove ocorrências referente ao trabalho ‘intra-classe’.

Vale a pena aqui apresentar as experiências vivenciadas no ensino fundamental e descritas por Luciana do GR1: “Durante o ensino fundamental tive vários momentos bons que espero nunca esquecer e alguns deles são os trabalhos desenvolvidos ao decorrer dos anos que tiveram resultados positivos. A sensação de dever cumprido e, no

final de cada ano, pensar o quanto valeu todo o seu esforço feito, pois lhe será preciso no futuro. Ter pelo caminho escolar grandes amigos”. Esse testemunho aparece como grande indicador narrado pelos sujeitos acerca do benefício que o ensino fundamental disponibiliza. Esse aluno referencia que sua vida escolar poderá contribuir futuramente. A valorização do esforço enquanto aluno leva a pensar que ele será recompensado com seus estudos. É curioso também o fato de que este mesmo aluno menciona como terceiro ponto positivo o item ‘amigos’ – que foi predominante nos escritos dos demais estudantes, em nosso levantamento.

Lara (GR2) mencionou o seguinte: “As amizades que acabamos fazendo ao longo da convivência e também a aprendizagem, conhecimento que adquirimos que no futuro fará uma grande diferença para nossa vida profissional. Além da alegria de quando tiramos uma boa nota em trabalhos e provas, depois de termos estudado e nos esforçado... vemos o quanto valeu a pena ter se esforçado”. Do mesmo grupo referido citamos também o texto de Arthur: “O colégio é bom ainda mais quando o grupo se reúne para fazer trabalhos”. Andréia (GR2) contribui para a reflexão ao escrever: “Mas a saudade com certeza irá ficar dos amigos que se foram para outras escolas e dos professores que já não nos dão mais aulas, dos passeios e da formatura”.

Outro fato interessante relata Laís (GR2): “Eu tenho como momentos positivos em que a turma faz gracinhas, os momentos que competimos em jogos de vôlei, onde os erros não geram intrigas, mas graça”.

A partir dos dados acerca das lembranças positivas, surgem as reflexões seguintes: será que o que se tem trabalhado em sala de aula tem sido significativo para os alunos? Ao final do ensino fundamental, entre oito ou nove anos de escolarização, o que restou de positivo para o aluno? Por que o conhecimento ou a aprendizagem praticamente ficou intocada nas respostas da maioria dos alunos? O que restou na memória deles de tantas aulas, de tanto estudo? É interessante destacar que poucos, ou seja, nove estudantes mencionaram ter satisfação por ter aprendido, pelo trabalho realizado, pelos resultados obtidos, conhecimentos adquiridos e pela sensação de dever cumprido. Necessitamos urgentemente refletir sobre os dados obtidos a partir destes testemunhos, pois neles estão contidas evidências que apontam para efeitos pouco animadores das práticas avaliativas na escola.

4.2 Lembranças que marcaram negativamente a memória dos egressos do Ensino Fundamental

O que descobrimos a partir de nossa pequena – mas que resultou significativa – amostra e nas produções recolhidas sobre as lembranças negativas dos estudantes? Vamos agora examinar as respostas relativas às experiências negativas, comentando-as e analisando-as para depois avançar nas reflexões e aprofundá-las.

Paulo (GR1) relata que “a primeira experiência ruim foi quando peguei **prova final** em seis matérias e também **segunda época** em duas matérias, quando cursava a 7^a série. Outro momento que eu **tirei zero em uma prova** da 3^a série. Foi meu primeiro zero que tinha tirado em uma prova”. (grifos nosso)

Sérgio (GR1) manifesta seu episódio negativo como sendo “briga no colégio, violência e **tirar um em matemática**”. Já para Sandro (GR1), o momento negativo não foi somente quando roubaram o boné na frente do colégio, pois logo o recuperou, mas, nesse episódio, percebeu um sentimento de perda.

Como é possível perceber por meio desses exemplos, as memórias dos alunos que tomamos como sujeitos nesta primeira fase da investigação referem como episódios negativos: **notas baixas** tiradas nas **provas**, ficar em **prova final (recuperação)**, **reprovação**.

No GR1 as ocorrências envolvendo questões ligadas a algum tipo de avaliação foram 13, enquanto que no GR2, contabilizando prova final (9), notas baixas (3), segunda época (3), reprovação (8) e dependência (2), somamos 24 ocorrências.

Alguns poucos alunos do GR1 mencionaram como experiências marcantes negativas outras situações não diretamente ligadas às atividades de classe, tais como “**brigas** com colegas”, “**roubo** de boné”, “não pude participar da aula porque estava sem uniforme, tive que voltar para casa”. Joice (GR1), por exemplo, aponta para questões intra-classe e também extra-classe: “... a questão da **prova final** que é tudo ou nada”, “uma **discussão com o professor** sobre um trabalho escolar”, “a **suspensão pela diretora** quando fiquei do lado da professora numa **briga**”.

No GR2 aparecem apenas duas ocorrências referentes a estes itens: **exclusão em sala de aula, diferença de opinião**. Para Laís, “as diferenças de opiniões às vezes geram brigas”; Helena relata que “na vida na escola tem alunos que demoram a aceitar as diferenças”. Outros depoimentos trazem a troca de escola, gazer aula, dependência

em alguma matéria, dificuldade em alguma matéria, inimizades, perda de alguma coisa de valor como experiências negativas.

Cleide (GR1) refere-se “ao dia que **fiquei em prova final, briga com amigo e a formatura que não pude fazer**”. Adriana (GR1) menciona três episódios: “troca de professores que **prejudicou os alunos, reprovação sem chance de recuperação** (sem direito à prova final) e um professor ter me **prejudicado** alguns anos atrás **contribuindo para minha reprovação**”. Pedro (GR1) declara o seguinte quanto às ocorrências negativas: “pior foi **ficar em dependência** de ciências **por falta de estudo**, por influência dos **colegas gazejar aula**, ter aprontado na escola e levar suspensão”. Nestes dois últimos casos vemos um assumir da responsabilidade pelos resultados frustrantes, por parte da aluna, o que não apareceu nas declarações anteriores, quando os estudantes se sentiram prejudicados por ações de professores ou simplesmente pelo sistema de avaliação. Helena (GR2) aponta como vivência negativa: “quando peguei prova final na 3ª série”, e completa dizendo que “algo ruim de fato é a reprovação e a exclusão em sala de aula”. Para Mariele (GR2), ruim “foi pegar prova final pela primeira vez na 8ª série”.

Carla (GR1), por sua vez, relata que quando estava na 2ª série uma **pessoa rasgou o seu caderno**, e diz que os piores episódios foram “**pegar prova final e 2ª época e não passar de ano**”. No GR2 ficou evidente a significação do item reprovação, pois houve oito ocorrências, sendo que no primeiro grupo apareceram apenas duas.

Para Larissa (GR1) as **vivências negativas** “**foram quando briguei na escola, quando respondi** à professora em sala de aula e também quando **falei para minha mãe que não gostava mais dela** (Mas eu amo, ela é a melhor mãe do mundo)”. Já para Samanta GR2, o ponto negativo “foi quando minha **professora rasgou o meu caderno**, aquilo nunca mais vou esquecer, foi o dia que fiquei mais triste”. Daniela, do GR2, refere: “a pior coisa que me aconteceu foi quando me envolvi em brigas, e também foi quando peguei prova em português na 7ª série”. Fabiana, também do GR2 trouxe a seguinte descrição: “tenho como lembrança negativa uma briga com uma colega e dificuldade de me envolver com o grupo quando entrei na primeira série”. Virginia (GR2) relata a desconfiança do professor: “eu estava fazendo uma prova e o professor disse que eu **estava colando**, mandou fazer a prova do lado dele e tirei 8,0; ele ficou impressionado com o resultado”. Leandro (GR2) menciona: “O fato negativo foi

quando quase tive que assinar o livro negro²⁸ e comecei a chorar”; outro fato “foi quando a professora mandou eu ler e eu não sabia, ela me pegou pelo braço e me ergueu, fiquei com a maior vergonha”. Mariza (GR2) relata como ponto negativo a “troca de professores no meio do ano e o desentendimento com alguns colegas”.

Janara (GR2) menciona: “confesso que também odiei ter reprovado, mas sei que só reprovei por idiotice minha, mas é errando que se aprende, ou seja, no outro ano estudarei mais para chegar ao meu objetivo”. O aluno João (GR2) também faz referência à “reprovação... isso que acontece muitas pessoas falam porque o aluno é burro, não quer saber de estudar, mas às vezes está com problemas na família ou outro qualquer”. Clarice (GR2) relata: “a coisa que mais me marcou mesmo foi uma lembrança ruim na 3ª série. Eu estudava com a professora Amélia e tudo o que eu fazia era errado, era tipo perseguição, mas ela ficou doente e acabou trocando a professora e minhas notas eram as melhores da classe, isso me marcou, pois acho que a professora não gostava de mim”. Para esta aluna a troca de professor teve um aspecto positivo enquanto que para outros a troca de professor foi considerada um ponto negativo.

Já Maria (GR1) relaciona os episódios a quando **ingeriu bebida alcoólica na escola** com as amigas e **levou punição; agressão com amiga** e retorno da amizade posteriormente, **burla às regras da escola** (criou confusão). Ana (GR1) disse que os piores momentos foram “**quando ingeri bebida alcoólica e tive suspensão; ao trocar a prova com outro colega e quando provocava confusões**”.

Lúcia (GR1), por sua vez, relata a dificuldade encontrada quando era **aluna nova na escola** e os outros **não a aceitavam; a traição da melhor amiga; “perseguição do professor por ter jogado uma bola nele sem querer, como consequência me deu nota baixa”**. Mateus, do GR1, menciona um episódio semelhante ao ocorrido comigo no ensino fundamental, cujo relato iniciou as considerações desta pesquisa: “a professora da 1ª série mandou eu ler e eu não sabia, então a professora **começou a gritar comigo, passei uma vergonha enorme**; outro momento foi quando **peguei 2ª época** e nem sabia que havia pegado, e quando **fui para a secretaria por ter brigado com colega**”. Felipe (GR1) também menciona como fato negativo **briga com colega** e ter **assinado o Livro Negro**. Bianca (GR1) relata como vivências negativas: quando **mudou de escola; a demora em fazer novas amizades;**

²⁸ Tradicional caderno no qual se registravam ocorrências de indisciplina, em geral em poder do diretor ou diretora, e que o aluno devia assinar, assumindo formalmente a responsabilidade pela atitude censurada.

dificuldade em abandonar as antigas amigas e também se referiu a quando **perdeu um brinco de ouro e ninguém quis ajudar a procurar**. Luciana, do GR2, vivenciou situações parecidas como “a mudança de escola, pois com ela veio a mudança de professores, colegas, amigos, etc.”, e acrescenta “que hoje ela vê como ponto positivo pois é uma forma de conhecer novos amigos, novos professores e de aprender novas coisas”.

Claudia (GR1) refere-se aos episódios negativos como: **falta de atenção nas matérias, que prejudica o aluno**; a questão da **formatura, que infelizmente não pude fazer**; e as **trocas de professores**. Lucas (GR1) trouxe como situação negativa aquela em que “a professora falou que foi picada pela abelha; a **professora era muito brava com os alunos que faziam bagunça**, e o pior episódio foi quando passei na 8ª série e **não fiz a formatura**, isso me marcou muito”.

Analisando as experiências negativas de nossa amostra de sujeitos, pudemos agrupar as respostas da seguinte maneira: as questões diretamente ligadas a algum tipo de avaliação, que foram muito frequentes e manifestas por todos os alunos (com exceção de sete que afirmaram não terem registro de experiências escolares negativas no período da escola fundamental).

A variedade de respostas associadas aos processos avaliativos registra: prova final, pegar 2ª época, nota baixa, ficar em dependência e ser reprovado. Ao todo contabilizamos, no GR1, 13 ocorrências; e no GR2, 24 ocorrências – somando 37 ocorrências de memórias negativas envolvendo algum tipo de avaliação.

As brigas com amigos foram também significativas e marcaram a vida escolar dos alunos: contabilizamos sete ocorrências no GR1 e 12 ocorrências no GR2, perfazendo um total de 19 ocorrências. Brigas com professores apareceram em quatro manifestações do GR1 e quatro no GR2. Sentir-se prejudicado ou vítima de alguém ou em algum episódio foram manifestações que apareceram em cinco casos no GR1: roubo do boné, estrago do caderno, perda do brinco sem ajuda dos colegas, e professor que teria atribuído nota baixa em consequência de agressão não intencional; no GR2 aparecem quatro ocorrências do item discussão com professor e quatro ocorrências relativas à dificuldade de fazer amigos. Dentre elas, Aline (GR2) revela: “como ponto negativo a minha dificuldade para fazer amigos”. Outro fato narrado por essa mesma aluna é: “quando a professora na 5ª série começou a gritar comigo”. Um outro item que aparece no GR2 é a saudade como elemento negativo, sendo que no GR1 não havia aparecido esse item. Priscila (GR2) relata: “agora que já estou no 2º ano posso dizer

que o estudo vai dar saudades, pois quando estava no primário não via a hora de chegar no ensino médio e terminar os estudos, mas vou ter saudade desta fase de minha vida”.

A impossibilidade de participar da formatura apareceu no discurso de poucos alunos, enquanto outros referiram como negativa a mudança de escola e a conseqüente dificuldade em separar-se dos amigos e fazer novas amizades. O desempenho do professor teve uma ocorrência, e a briga com a mãe foi mencionada por uma aluna, situação que foge um pouco do contexto do roteiro proposto, que se referia ao contexto escolar.

Oito egressos do GR1 manifestaram ter guardado sentimentos desagradáveis – que manifestaram em alguns casos em tom quase de confissão: culpa e arrependimento, numa atitude de auto-imputação da responsabilidade pelas situações sofridas vivenciadas.

Entre todos os alunos escutados (ou, melhor seria dizer, lidos, já que os relatos foram coletados por escrito), apenas sete, como já afirmamos, não mencionaram lembranças negativas. Constatamos que a grande maioria das respostas estavam associadas a situações relativas à avaliação escolar, aparecendo também com significativa frequência, mas em segundo lugar, as dificuldades ou problemas nos laços sociais, nas amizades; ficando clara a importância do pertencimento ao grupo, do acolhimento, do sentir-se parte da escola e do grupo, bem como dos momentos especiais como a formatura. As brigas, desentendimentos, rejeições, falta de solidariedade e o sentimento de ter sido prejudicado reforçam a idéia de que a escola é um espaço social, de relações, de inclusão, de existência para as crianças e jovens, e por isso um importante espaço de reconhecimento do valor de cada um.

Quase todos os relatos de momentos negativos lembrados podem ser considerados situações em que os alunos foram reconhecidos por façanhas ou feitos negativos, ficaram em evidência pública²⁹ (no caso de experiências negativas, passaram vergonha) em situações indesejáveis, como incompetentes, ou pouco inteligentes, ou inadequados, ou infringindo as regras da escola, merecendo por isso punição. Alguns trouxeram as punições recebidas como experiência traumática e outros se auto-imputaram a responsabilidade, revelando sentimentos de culpa por brigas ou ações inadequadas praticadas no espaço escolar.

²⁹ No caso de vivências positivas foram admirados; em ambos os casos foram expostos ao olhar de outrem.

4.3 Avaliação como trabalho da memória

Ao tentar seguir a sugestão da banca de qualificação – aprofundar o tema da avaliação por meio da técnica de grupo focal, com os mesmos sujeitos (alguns) que participaram com testemunhos escritos da primeira etapa da pesquisa (GR1) – enfrentamos, como já mencionamos anteriormente, alguns obstáculos que tornaram inviável realizar, ao pé da letra, as recomendações dos avaliadores. Novamente lançamos mão da avaliação compartilhada entre orientanda e orientadora (neste momento a avaliação já se constituía praticamente em um método de pesquisa³⁰), para decidir de que maneira poderíamos prosseguir para aprofundar e finalizar a dissertação no curto tempo disponível. Havia um problema a resolver, e a solução tinha que ser prática, rápida e eficaz, em meio à angústia do tempo que ia ficando cada vez mais curto.

Avaliadas as possibilidades, escolhemos uma alternativa – retomar a estratégia que tinha obtido os resultados mais significativos entre todas as formas de coleta de dados que experimentamos – e a submetemos ao teste de realidade. Novamente avaliamos os resultados dessa avaliação/reflexão, na qual ganhou surpreendente importância a obra de Ecléa Bosi, *Memória e sociedade: lembrança de velhos* (1994).

Foi só no final, ao nos dedicarmos, eu e a orientadora, a discutir o que deveríamos elaborar para último capítulo, que a descoberta da relação entre memória e avaliação veio à tona; ‘caiu a ficha’, como diz o ditado popular, de que nossa mais interessante descoberta tinha forte relação com a pesquisa de Bosi (a banca de qualificação havia sugerido essa leitura; que só foi realizada quase no final do trabalho). A importância que ganhou esta obra foi surpreendente, porque nossa pesquisa foi realizada com sujeitos jovens e a de Bosi com sujeitos velhos. A nossa foi realizada por meio de narrativas escritas e a dela por meio de narrativas faladas. Duas consideráveis diferenças.

³⁰ Na apresentação da obra de Bosi, realizada por Marilena Chauí (1994, p. 24) esta última faz um comentário que nos ajudou a entender como a avaliação, que era inicialmente o objeto de nossa pesquisa, foi também se tornando método de pesquisa. O comentário da filósofa é o seguinte: “eu diria que há coerência na matéria trabalhada porque há coerência no *modo de trabalhar*”. Ressalvadas as diferenças entre esta pesquisa de mestrado e a já famosa obra de Bosi, a apreciação parece oportuna. A coerência sempre foi desejada, mas a avaliação como método não foi planejada; ela foi se instalando ao longo do processo e nos obrigou a reconhecer o fato, no final.

No Prefácio da obra de Bosi, João Alexandre Barbosa (1994, p. 14) diz: “É talvez o traço mais marcante da composição deste livro: a passagem da *fala* à escrita”. Bosi escutou as narrativas dos velhos e as transcreveu, as leu e narrou por escrito. Vários movimentos de vai-vem entre a fala e a escrita, a leitura e a escuta da pesquisadora e dos sujeitos foram processadas para que a obra se realizasse. De certa forma, em escala muito menor esses movimentos estiveram presentes em nossa pesquisa, envolvendo várias vozes e narrativas escritas e orais; escuta, leitura, fala e escrita de muitos personagens em diversos tipos de interação: mestranda, orientadora, revisora e sujeitos dos vários tempos da pesquisa de campo realizada. Particularmente neste capítulo todas as vozes e todas as letras foram se entrelaçando, caracterizando uma co-autoria, ou múltipla autoria, com intenso trabalho de diálogo entre autora e orientadora (leitura, escrita, re-leitura e re-escrita, em um vai-vem intenso em curto lapso de tempo).

Um elemento central da obra de Bosi que também desempenhou papel importante em nosso trabalho é expresso pelo prefaciador (Barbosa, p. 15): “o tempo de lembrar traduz-se, enfim, pelo tempo de trabalhar”. Ao confrontar os escritos dos sujeitos do GR1 com os escritos dos sujeitos do GR2 ficou muito claro para nós que lembrar, recuperar a **memória é um “trabalho sobre o tempo e no tempo”**³¹ (CHAUÍ, 1994, p. 20), e hoje diríamos que o trabalho da memória é um trabalho intelectual. Ao lerem as oito páginas de testemunhos do GR1, boa parte dos participantes do GR2 se pôs a refletir por escrito, com uma densidade inesperada. Percebemos que, ao deparar-se com as narrativas escritas de seus colegas ou as suas próprias (pois alguns declaram terem se reconhecido no texto, apesar dos nomes serem fictícios), comentadas pela pesquisadora, eles pararam para pensar na vida, no passado, no valor das suas experiências escolares, se identificaram e se reconheceram nas narrativas. Vejamos a seguir alguns dos testemunhos:

Aline (GR2), por exemplo, escreveu: “Eu consegui **me identificar** muito com o texto tanto nos pontos positivos como nos negativos, nos pontos positivos pude ver situações parecidas [...] O texto tem muito a ver com tudo o que vivenciei na escola”.

Carlos (GR2) formulou: “Realmente gostei do texto, bem criativo, bem dialogado. Um tema realmente interessante, diferente, a opinião da autora tem tudo a ver com o tema, coisas boas e comuns foram comentadas no texto, coisas que estão no

³¹ Os grifos são todos nossos.

dia-a-dia dos adolescentes nos tempos de hoje... Gostei muito do comentário do personagem Paulo, que dizia que tinha pegado **seis provas finais e duas 2ª época**, fui eu o autor da frase. **Adorei me encontrar** no texto...”.

Regina (GR2) expressou: “Na minha opinião, o trabalho ficou muito bom, acho que não precisa ser acrescentado mais nada... Enfim, através do que foi lido no texto, cada um **se identificou** com o texto, fez com que relembrássemos os acontecimentos, algumas atitudes serão revistas por todos.”

Lara (GR2), por sua vez, afirmou: “No texto lido pudemos ver episódios tanto positivos, agradáveis, como episódios negativos, desagradáveis; o texto em forma de pesquisa é muito interessante, pois lendo alguns relatos dos alunos **pude me identificar** com situações muito parecidas pelas quais passei na escola... Enfim o texto tem muito a ver com tudo o que vivenciamos na escola, as alegrias, decepções e tristezas”.

Artur (GR2) mencionou: “Este seu trabalho me ajudou a **valorizar mais as minhas amizades**”. E Priscila (R2) registrou: “Com este texto, me fez ver que o período do estudo é a melhor parte para se viver na vida... Vejo que tudo o que passei nunca mais vou passar de novo. **Saudades e momentos bons** ficaram em minha **memória**”.

Esses testemunhos mostram que a busca ativa das lembranças parece não só conseguir re-fazer o passado, mas “unir o começo ao fim” (CHAUÍ, 1994, p. 22); tarefa que Chauí considera a função do velho na sociedade. E não seria a avaliação, de certa forma, o esforço de “unir o começo ao fim”? De confrontar o que era antes com o que é agora? Avaliar poderia, nesse sentido, exigir uma posição de velho; seria necessário envelhecer um pouco, olhar para o passado como se fosse um velho para criar um espaço para a reflexão; poderia ser função da avaliação, levar o sujeito jovem (muitas vezes imediatista, acostumado ao *zapping* da televisão ou à velocidade da internet) à posição introspectiva: fazê-lo parar para pensar na vida, no passado, no tempo que passou, na experiência que ele teve nesse tempo que se foi e no quanto ela valeu.

Os depoimentos mostraram que é um pouco isso o que aconteceu com os jovens do GR2. Então, passamos a pensar que há um lado esquecido da avaliação, que se tornou mecânica, pontual, tecnocrática e esvaziada do sentido existencial que poderia ter. Talvez por isso, as nossas primeiras tentativas, de perguntar diretamente aos alunos o que pensavam sobre a avaliação tenham tido respostas óbvias, típicas do senso comum escolar, sem densidade existencial, como se a avaliação não tivesse nada a ver com a vida, com o passado, com o futuro, com o mundo, e fosse apenas um dispositivo escolar

cujas conseqüências ficassem só na sala de aula. A partir dessas intuições, o aprofundamento da relação entre avaliação e memória começou a ganhar interesse, e deverá ser explorado futuramente, em outros trabalhos ou quem sabe em um doutorado.

Um dos autores clássicos em que Bosi se baseia para tratar da memória é o filósofo Henri Bergson. Dele, ela considera a obra *Matière et Mémoire* (Matéria e memória). No primeiro capítulo Bosi traz algumas idéias centrais do pensamento de Bergson que gostaríamos de comentar aqui, pois parecem úteis para compreender o vínculo entre avaliação e memória. Primeiro o filósofo opõe percepção e memória. Diz Bosi (1994, p. 44-45): “a percepção aparece como um intervalo entre ações e reações do organismo, algo como um ‘vazio’ que se povoa de imagens as quais, trabalhadas, assumirão a qualidade de signos da consciência”. Dentro da teoria de Bergson é quando a reação motora (ação) aos estímulos do ambiente não acontece, é retida ou represada, quando há uma parada nessa reação, que um espaço para o pensamento se instala, e a memória teria a ver com a ocupação desse espaço mental. Por isso, os velhos teriam uma memória ampliada, não só por terem vivido muito tempo, mas porque a sua ação está diminuída pelas próprias limitações do corpo. Só que Bosi (1994, p. 49) vai falar que existe a memória como “imagem-lembrança, que tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a memória-hábito já se incorporou às práticas do dia-a-dia. A memória-hábito parece fazer um só todo com a percepção do presente”.

Essa diferença que Bosi toma de Bergson ajudou-nos a entender porque as primeiras incursões, com perguntas orais diretas aos sujeitos, tiveram respostas poucas: seria a memória no sentido de imagem-hábito que ali se manifestou? Aquilo que está incorporado como avaliação ao longo dos anos de ensino. Já nos depoimentos escritos solicitados ao GR1, e mais ainda no caso do GR2, parece que a imagem-lembrança pôde ser provocada ou induzida. A preocupação maior de Bergson (1994, p. 49), segundo Bosi, é com as “relações entre a conservação do passado e a sua articulação com o presente, a confluência de memória e percepção”. Esta idéia parece oportuna para pensar os nossos dados de campo. Pareceria que conseguimos, ao longo das incursões que fomos fazendo em campo, realizar uma passagem, com os sujeitos, das respostas do tipo hábito, para as respostas reflexivas, e essa reflexão foi provocada pela proposta de construção da memória escolar, ao perguntar na carta-convite (Apêndice 1) sobre as três melhores e as três piores experiências do ensino fundamental que os alunos tinham recentemente concluído (GR1).

Já o caso do GR2, que teve um estímulo diferente, mais denso, foi intensificado ainda mais o processo reflexivo, pois se tratou de compartilhar com os sujeitos os dados produzidos por alguns deles ou por seus colegas, permeados pelas reflexões da pesquisadora. Chauí, ao apresentar o trabalho de Bosi (1994, p. 22), ajuda a entender os resultados que obtivemos: “ao pensar você dá a pensar, porque seu livro é um campo de pensamento, ele faz com o leitor exatamente o que você nos diz que a memória faz com os recordadores: fica e significa. O que em mim fica? O que em mim significa?”.

E nesse ponto, é importante enfatizar e legitimar, a partir de Bosi e Chauí, a nossa opção por uma exploração indireta do tema da avaliação junto aos sujeitos, o que tem a ver com oferecer espaço de liberdade para vasculhar a memória de cada um. O roteiro não perguntou diretamente sobre avaliação. Na sua introdução Bosi (1994, p. 37) diz o seguinte: “A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas conseqüências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está **no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida**”. Buscávamos o que foi significativo para a vida dos alunos de ensino fundamental, esperando que, nas entrelinhas, a avaliação se apresentasse. E de fato, se apresentou: nas lembranças que marcaram a memória negativamente!! Hoje, pensando melhor, poderíamos dizer que a avaliação também se apresentou, disfarçada, nas narrativas positivas: no caso das formaturas, pois se trata nesse momento de uma legitimação da instituição escolar (lembramos aqui de Bourdieu e Passeron ou de Dubet). Passar de ano ‘sem exame’ também foi um depoimento indireto sobre a avaliação que apareceu nas lembranças positivas, mas que ao mesmo tempo reforça o lado sofrido do exame.

Em determinado momento da apresentação, Chauí (1994, p. 21) traz Claude Lefort numa longa passagem a respeito do que seria uma obra, trecho apropriado para entendermos o resultado reflexivo obtido dos sujeitos no GR2, pelas sucessivas escritas e leituras compartilhadas ao longo do tempo de pesquisa:

[...] *a obra*, isto é, trabalho de reflexão sobre a matéria da experiência, trabalho da escrita sobre a reflexão e trabalho da leitura sobre a escrita. O texto, por sua própria força interior, engendra os textos de seus leitores que, não sendo herdeiros silenciosos de sua palavra, participam da obra na qualidade de pósteros. A obra de pensamento, excesso de significados explícitos, engendra a posteridade – o trabalho da obra é criação de sua própria memória justamente porque a obra não está *lá* (no primeiro texto) nem *aquí* (no último escrito), mas em ambos. O pensamento compartilhado. Outrora, a filosofia o nomeava: diálogo.

O depoimento de Andréia (GR2) revela a dimensão dialógica instalada por meio do compartilhamento dos dados da pesquisa com os pesquisados: “Bom, neste interessante **trabalho que ajudamos a elaborar**, vimos e revivemos um pouco do que passamos nos anos do ensino fundamental, bons e maus momentos que ficaram marcados em nossa memória e fez história nesses vários anos que ficamos no ensino fundamental. O trabalho mostra histórias reais vivenciadas no dia-a-dia dos alunos”. A estudante continua: “Tudo isto nos faz pensar no que fizemos esse tempo todo, como valeu a pena tudo de bom e de ruim que nos aconteceu. Lendo o trabalho podemos ver tudo isto que fizemos, agora se tornou uma grande e boa lembrança, que o tempo passou e agora quando lembrarmos e contarmos pra alguém vamos rir e se divertir mesmo com os maus momentos”.

Maitê (GR2) revelou seu apreço pelo espaço de liberdade aberto para acolhida do pensamento dos alunos: “Os textos foram incríveis, cada aluno pode **expressar o seu pensamento** sobre como estar na escola colocando episódios positivos vividos no ambiente escolar”. E Sirlei (GR2) concluiu que até os momentos ruins hoje compõem a memória de um período de sua vida: “Bom, em meu ponto de vista tudo de bom e de ruim que nos aconteceu nestes nove anos agora é **uma grande e boa lembrança** que faz parte da nossa vida escolar”.

Nesse sentido, Bosi (1994, p. 47) afirma que:

pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A **memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.**

Cabe então a pergunta: por que na escola abrimos tão pouco espaço para trabalhar com a memória, se ela se constitui em força tão poderosa e permite aumentar o espaço reflexivo do indivíduo? Essa é uma pergunta que surgiu no final deste longo percurso de pesquisa e que merece ser apontada nestas palavras finais.

Nos textos escritos pelos alunos eles se entregaram a questões importantes, não tiveram preguiça de ler oito páginas nem de escrever várias, revelaram maturidade e compenetração. As reflexões foram permeadas de certa surpresa por se verem retratados em um texto, por ler um texto que dizia deles, de suas vidas. Vários provocaram uma espécie de auto-avaliação, e alguns até avaliaram a pesquisadora, como mostramos em

seguida. No momento que socializei com eles os resultados parciais da pesquisa, os estudantes se puseram a escrever e produziram a partir de seu próprio passado, abriram espaço ou campo de pensamento, como referiu Chauí logo acima.

Alguns, como Rute (GR2), mostrou a sua perplexidade com o fato de os depoimentos pouco tocarem na aprendizagem como fato marcante do ensino básico: “Observando os alunos vi que não citaram sobre a aprendizagem que estão tendo... esqueceram de citar o que estão aprendendo, se a forma de ensino está ajudando de alguma forma, se os professores são bons e de como a educação é importante para nós, pois não estamos aqui perdendo tempo.”

Por fim, foi interessante constatar que alguns dos avaliados, os sujeitos da pesquisa, se tornaram também avaliadores, sentiram-se convocados/convidados a avaliar. Henrique (GR2), por exemplo, escreveu: “Na minha opinião, o texto ficou ótimo se mudar não sei se vai **causar o mesmo impacto** que causou, ficou maravilhoso, meus parabéns”. Carlos (GR2) também comentou: “E para finalizar o que eu tenho a dizer é que a autora do texto está de parabéns por ter feito um texto sobre e **com os alunos, suas histórias marcadas na memória** e neste texto”.

Esta pesquisa, no seu momento final, parece apontar para um aspecto esquecido da avaliação, mas que está na sua origem. Avaliar é atribuir valor. Valorizar, reconhecer. Na escola seria prioritariamente valorizar a aprendizagem dos alunos, isto é, o quanto a passagem do tempo na escola, com tudo o que isso implica, os transformou. Para ter uma dimensão das mudanças ao longo do tempo, o confronto entre tempos distintos, um antes e um depois, é necessário. E é nesse intervalo, que precisa ser criado (talvez esse fosse o sentido da avaliação: criar espaço para lembrar), que a memória poderia se colocar, como central, no trabalho escolar. Sobretudo a oportunidade de abrir espaço para o **trabalho da memória**. É assim que nos encaminhamos para finalização da dissertação, entendendo que a escola poderia se ocupar com a construção de memórias dos alunos como um exercício de (auto e mútua) valorização da experiência (vivida na escola).

Uma frase de Chauí, em homenagem ao trabalho da memória, aqui proposto como um caminho promissor para uma avaliação humanizante, serve de ponto quase final: “o homem não sabe o que é, se não for capaz de sair das determinações atuais!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei o relato desta pesquisa narrando um episódio traumático ocorrido durante a minha infância e que permaneceu gravado em minha memória como algo inquietante e sofrido, lembrado durante toda formação profissional, e, por que não dizer, que tem me acompanhado ao longo da vida pessoal também. A ‘cena do apagador’, como a designei na dissertação, quando minha professora de quarta série do ensino fundamental lançou, desde o fundo da sala e na minha direção, o apagador que tinha na mão, marcou minha trajetória, associando a avaliação ao julgamento precipitado e à injustiça. O ato violento e pouco paciente da professora aconteceu em resposta à falta de respostas de uma menina apavorada diante de toda a classe, querendo acertar e sentindo-se incapaz de reagir. Foi esse episódio traumático escolar que, transformado em problema de pesquisa, deu origem à construção de um trabalho de investigação cujo resultado o leitor tem agora a sua disposição em forma de dissertação.

Procurei trazer para o trabalho, inicialmente, a extensão em que a avaliação se apresenta em nossas vidas cotidianas, de maneira espontânea, na escola, com as diferentes modalidades praticadas e concebidas pelos professores, pesquisadores e autores. Mas, fui descobrindo, durante a formação do Mestrado, a influência que as políticas nacionais e internacionais e a economia mundial têm sobre a dinâmica que ocorre no interior de cada escola e de cada sala de aula, sem que a maioria dos professores, como eu, desconfiem de sua interferência. Nesse processo longo e difícil, pude perceber também a necessidade de partir da experiência sensível dos professores na escola para ir descortinando alguns elementos presentes nas práticas avaliativas que não podem ser percebidos facilmente pelo senso comum. Assumi então a tarefa de tentar estabelecer pontes entre as questões do cotidiano escolar e as questões sociais e políticas que envolvem cada vez mais intensamente a questão da avaliação. Mas esse desafio pareceu na maior parte do tempo extremamente difícil.

Escrevi esta dissertação desde o lugar de professora, orientadora educacional e diretora (auxiliar) de escola que fui por alguns anos, com formação psicopedagógica.

Desde esses lugares no campo da educação, procurei compreender a temática da avaliação escolar conectando as suas várias dimensões, algumas que me eram familiares e outras muito recentemente descobertas, mas que passei a considerar fundamentais para que o trabalho pedagógico escolar possa ter a qualidade que se deseja e as conseqüências positivas esperadas, tanto em termos da aprendizagem dos alunos como em relação ao trabalho dos professores.

Busquei leituras que viessem a adensar as reflexões, tentando compreender um problema tão complexo quanto o da avaliação, passando a levar em conta questões sociais e políticas, a partir de autores como Monlevade e Silva (2000), na obra “Quem manda na educação no Brasil?” ou Dubet (2008), em “O que é uma escola justa? A escola das oportunidades”. Essas obras favoreceram a consciência das injustiças praticadas pela e na escola, a revelia das boas intenções e dedicação dos professores e direções locais, chocando-se com a visão romântica da docência que ainda está tão presente em nosso meio, da qual eu também sempre compartilhei. Com Monlevade e Silva (2000) compreendi as várias formas que foi assumindo o controle e o mando ao longo da história na escola brasileira, deixando cada vez mais claro que um dos instrumentos centrais utilizados para o exercício desse poder foi e continua sendo a avaliação em suas múltiplas modalidades. Com François Dubet (2008), que leva em conta a célebre teoria da reprodução de Pierre Bourdieu (1975), pude entender as relações entre o que se chama meritocracia e a justiça no âmbito escolar - ou melhor seria dizer, a injustiça, porque o critério meritocrático, parecendo justo, garante a manutenção das desigualdades presentes na sociedade.

A compreensão do vínculo ou da relação entre fracasso escolar e desigualdades sociais foi mediada pelas pesquisas de Patto (1996, p.123), uma vez que a perspectiva psicopedagógica me era familiar e esta autora parte desta visão mas, também, se inspira nas teorizações de Bourdieu, para mostrar que “a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal”. E do ponto de vista pedagógico, os estudos de Soares (2002) facilitaram completar essa interface entre os aspectos propriamente escolares e socioculturais. A clássica obra de Bourdieu e Passeron (1975, p.53) constituiu-se em um marco para entender o papel da instituição escolar nas sociedades, pois demonstram que a desigualdade social é dada antes mesmo das crianças ingressarem na escola, e que essa realidade não é levada em conta na forma de organização das atividades e programas escolares, partindo-se de uma suposição de que, a escola pública dá a todos

iguais oportunidades de aprender; ignora-se assim que o preparo prévio, a partir da origem de classe familiar é determinante no sucesso ou fracasso nessa escola.

Enquanto a consideração da maioria dos novos autores que tive a oportunidade de conhecer, durante o mestrado, enfatiza a avaliação como servindo a interesses que estão fora do alcance ou da consciência daqueles que a praticam na dinâmica da escola, pude constatar que as obras especificamente dedicadas ao tema da avaliação pedagógica na maioria das vezes permanecem desconectadas dessas discussões, e se detém nos processos avaliativos em si, predominando a preocupação com o rendimento escolar dos alunos, com os processos de medida do desempenho do aluno em relação às informações por eles retidas e reproduzidas em exames ou provas. Esses processos estão, evidentemente, associados a concepções de ensino e modelos de escola, e à influência que as diferentes disciplinas têm tido entre os educadores ao longo da história.

Foi assim ficando cada vez mais urgente para mim a necessidade de relacionar os diferentes estudos sobre avaliação, os que abordam os métodos avaliativos dentro da escola e as avaliações para além da escola, mostrando os vínculos entre as duas esferas, macro e micro estruturais, do problema; mas o desafio era imenso! Ao mesmo tempo em que ampliava minha visão da realidade escolar e entendia que muitos determinantes do que se passa dentro da escola, como problema, estão fora dela, eu não podia esquecer da minha perspectiva de psicopedagoga, que me obrigava a não desistir de pensar as dimensões subjetivas envolvidas no trabalho dos professores e na aprendizagem das crianças. Ia descobrindo os limites e as ilusões envolvidas nos processos avaliativos e a responsabilidade em disseminar minhas descobertas, por mais doloridas ou decepcionantes que fossem, entre os colegas de profissão, aumentava.

Ao mesmo tempo em que compartilhava com meus colegas imediatos metas de construir uma escola mais inclusiva, democrática, comprometida socialmente, ficava evidente que a avaliação vem sendo muito mais usada como instrumento de dominação, controle e disciplinamento - como aprendi a partir dos estudos de Foucault sobre a relação entre poder e saber - sobretudo externos, do que empregada como ferramenta de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de inclusão social ou a serviço da superação das desigualdades sociais. Tais conhecimentos fizeram com que, durante a maior parte do tempo de pesquisa, experimentasse uma sensação de desconforto com relação à temática escolhida, uma vez que os estudos pareciam mostrar uma visão pessimista sobre as possibilidades da avaliação escolar. Que perspectiva poderia trazer

minha pesquisa para meus colegas professores num cenário que revelava a perda de importância da ação do professor no contexto globalizado da educação do século XXI, ou a sua impotência para promover mudanças significativas na educação escolar concreta, em seus contextos? E onde e como ficava a autonomia desejada para a formação dos alunos e para o exercício profissional dos professores? Seria um mito? Tais angústias acompanharam a realização desta pesquisa e a elaboração do texto final, a dissertação.

Apesar de tais contextos continuava claro que da Educação Infantil até a Pós-graduação, a avaliação é um assunto instigante, problemático e por resolver. E, sobretudo, eu me perguntava: como recuperar espaço para os professores e para a avaliação como recurso pedagógico importante para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, para trabalhar contra o fracasso escolar, tão bem teorizado por Patto (1996) em sua obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissões e rebeldia”. A análise da literatura mostrava que, com nomes distintos, o antigo fracasso escolar continuava presente e demandando soluções; agora ele aparece nas grandes estatísticas mundiais, e assim se vincula com o problema dos financiamentos e ajudas internacionais para os países que ainda estão aquém das metas estabelecidas seja pelo Banco Mundial, como vimos no capítulo 1, seja pelos objetivos da UNESCO ou de outros organismos internacionais que se ocupam das diretrizes para educação no mundo economicamente globalizado que hoje habitamos. Sobretudo, me perguntava por que a avaliação foi se tornando cada vez mais um dispositivo externo à escola e cada vez menos processado pelo professor para os seus alunos específicos, reais (como é um exemplo a Provinha Brasil).

Finalmente, foi o trabalho de campo, e a minha insistência em escutar os estudantes do ensino fundamental a propósito da avaliação, o que permitiu perseverar na busca de elementos que pudessem conceber uma alternativa para a avaliação, que trabalhasse em prol dos alunos concretos, de seu desenvolvimento, de sua aprendizagem significativa. Continuará levando em conta todos os estudos que mostravam o quanto a avaliação saiu da escola e fugiu da ação do professor para se transformar em um dispositivo não só de controle das escolas e professores, mas também útil para diminuir a sua autonomia de ação sobre a realidade imediata. Mas tentaria encontrar formas de construir sentidos para a avaliação realizada dentro da sala de aula e da escola.

Foi chegando perto do final do percurso de mestrado, graças a uma intervenção firme da banca de qualificação, que sugeriu como uma leitura indispensável a obra de

Ecléa Bosi (1994), “Memória e sociedade; Lembranças dos velhos” , que pude encontrar uma possibilidade de contribuir com o tema da avaliação de uma maneira inovadora. Foi essa obra sobre o tema da memória dos velhos, a que, paradoxalmente, permitiu analisar os dados de campo levantados junto aos jovens alunos em forma de textos-testemunho, para conceber uma perspectiva pedagógica para o exercício da avaliação escolar: a avaliação entendida como possibilidade de trabalho da memória dos jovens estudantes. Abrindo espaço para que narrassem as suas experiências escolares mais significativas (aquelas que tinham guardado na memória como valiosas ou dramáticas ou sofridas), os jovens puderam confrontar diferentes momentos de suas trajetórias escolares e de vida e compará-los de uma maneira singular. Puderam perceber suas conquistas e desafios para o futuro, tomando consciência da passagem do tempo, do seu amadurecimento e da influência da formação escolar em suas existências.

A avaliação pode nesse entendimento ganhar importância para a vida dos sujeitos e não apenas para seus currículos escolares. Então, se a avaliação tem estado predominantemente a serviço do poder, do controle e da dominação externa à escola e à sala de aula, como vimos no capítulo 2, ela também pode estar a serviço da vida dos jovens, ajudando a construir a consciência de suas trajetórias de vida, das quais as experiências escolares são parcela muito relevante; a serviço da construção de sentidos da existência desses jovens, já que é nos espaços escolares que crianças e jovens passam a maior parte de seu tempo.

Se a avaliação tem estado predominantemente a serviço de uma lógica meritocrática – como mostramos a partir de Bourdieu e Passeron (1975), Dubet (2008) e outros –, se ela tem promovido desigualdades sociais e injustiça a partir da escola, a concepção de avaliação trabalhada no sentido da construção de memórias (como desenvolvido no quarto e último capítulo desta dissertação), poderá permitir aos alunos, aos professores e à comunidade escolar um melhor entendimento de seus respectivos papéis na comunidade, de seus valores no contexto da escola e da sociedade; compartilhando suas experiências individuais esquecidas na memória, recuperando sentidos significativos para a ação pedagógica, para todos e cada um.

Para finalizar cabe ainda uma palavra a respeito da importância da avaliação como princípio metodológico para esta dissertação; uma vez que, confrontando as heterogêneas aquisições que fui conquistando, em termos de conhecimento a propósito do tema da avaliação, fui avançando, insatisfeita e com o desafio sempre renovado de que não poderia concluir a pesquisa sem trazer alguma possibilidade de uso pedagógico

significativo para o problema que me propus investigar. Durante todo o processo e após cada uma das breves incursões em campo realizadas, analisava junto à orientadora os registros e apontamentos obtidos e avaliávamos os resultados coletados, que em geral eram sempre insatisfatórios, o que obrigava a ir adiante. Assim fomos constatando os limites de cada procedimento e fomos construindo uma nova maneira de abordar o problema, escolhendo outro recurso metodológico, até chegarmos a um resultado que avaliamos como rico, do ponto de vista dos elementos revelados.

Num jogo sucessivo de ensaio e erro fui colecionando testemunhos, e nessa procura, detalhada nos capítulos 3 e 4, acabei chegando a um procedimento simples, mas que se mostrou capaz de trazer à tona ricos elementos da experiência escolar dos alunos. A recomendação da banca de qualificação mostrou-se acertada e a contribuição da obra de Bosi (1994) ganhou espaço e importância para a análise dos dados e a finalização do trabalho, como pode ser constatado no último capítulo. Esperamos que este texto contribua para o trabalho de meus pares professores e para a aprendizagem com sucesso de seus alunos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **CONTRAPONTO** – Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, vol. 7, n.1 – jan/abr/2007.

ALVES, V. M. Formação e trabalho de pesquisadores em Educação: Um estudo da institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’. Florianópolis: UFSC, 2008. Tese de doutorado.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetória e tempos de alunos e mestres. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARBOSA, J. A. Prefácio: Uma psicologia do oprimido. In: BOSI, E. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino, 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed.Francisco Alves, 1975.

CHAUI, M. Apresentação: Os trabalhos da memória. In: BOSI, E. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queirós Piancentini. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999,

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, S. R. S. Projetos Educativos e Práticas Alfabetizadoras Emancipatórias: os contributos da Escola da Ponte de Portugal. São Leopoldo: PPGE/UNISINOS, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, D. **Avaliação na escola**. Palestra promovida pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, 1987.

GARCIA, R. **Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliação – Mito & Desafio**. 4ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M. **Evoluções em Educação**. In: Franco, C. (org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2001

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

KRAMER, S. (org). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, M. S. L. *Avaliação escolar como instrumento de gestão*. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas.

MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idéa Editora. 2000.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A escola e o processo de reprodução das desigualdades sociais. In: **Bourdieu e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Bourdieu e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissões e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PONTES, S. S. **Avaliação escolar**: do meio ao prazer em aprender. 1996. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará – Educação.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SMOLE, K. C. S. *Inteligência e avaliação: da idéia de medida à idéia de projeto*. 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo – Educação.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 14ª ed. Porto. Afrontamento. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética.** Londrina: Ed. Uel, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, H. M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamento. In: Estudos em Avaliação Educacional, n. 16, São Paulo, 1997.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BENTHAM, J.; MILLER, J-A.; PERROT, M.; WERRET, S.; SILVA, T.T. (orgs.) **O Panóptico**. Traduções: LOURO, G.L.; MAGNO, M. D.; SILVA, T.T. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em extinção?** Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

DUSSEL, I; Caruso, M. **A Invenção da Sala de Aula. Sala de Aula?** Gen, São Paulo: Moderna, 2003.

FORSTER, M.; M. C. L.; Pinto, M. G. S. M. G. (2002). A experiência avaliativa do Provão: o curso de pedagogia em questão. **Unisinos**, vol.6, n.11 pp.155-172, jul-dez.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

LÜDKE, M; MEDIANO, Z (coords.). **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

_____. Dize-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: Fazenda, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação – Concepção Dialética – libertadora do processo de Avaliação Escolar**. 3ª ed. São Paulo: Cadernos Pedagógicos, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

____. Avaliação do ensino. *In: Compreender e Transformar o Ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8ª ed. Porto: Afrontamento, 1996.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate: SAEB, ENEN, PROVÃO**. Brasília: Plano Editora, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Carta-convite aos sujeitos de pesquisa

Lages, 11 de Julho de 2007

Caro estudante: quero convidá-lo a participar da minha pesquisa de Mestrado, que desenvolvo na UNIPLAC, na área de Educação. A sua contribuição é bem-vinda e necessária para que eu possa realizar o meu trabalho.

Para tanto, preciso que você escreva um pequeno texto, contando-me algumas das experiências vivenciadas durante o ensino fundamental, que você concluiu recentemente. Não se preocupe com a ortografia ou a gramática... (eu não sou professora de português, e o texto não vale nota!).

Gostaria que me contasse, por escrito:

1) as três melhores experiências escolares que ficaram na sua lembrança, que marcaram positivamente a sua vida e que são boas de contar.

2) as três piores experiências que foram marcantes no sentido negativo, situações que você gostaria de esquecer e que não deseja que aconteçam com ninguém.

Suas histórias serão valiosas para minha pesquisa, para que eu possa entender melhor a realidade da escola fundamental e, quem sabe, contribuir para que ela se torne melhor.

Jocemara Melo Pereira

Apêndice 2 – Roteiro de entrevista

- 1 - Você conhece a palavra avaliação? O que você sabe sobre avaliação?
- 2 - Geralmente quem é a pessoa que avalia?
- 3 - Já tivestes vários professores durante a vivência escolar; como era a forma de provas e exames aplicados?
- 4 - Qual a relação entre professor e aluno na prática avaliativa observada por você?
- 5 - Qual a reação do aluno frente à avaliação? (no momento da avaliação)
- 6 - O que se exige de um aluno nas avaliações? (memorização, reflexão...)
- 7 - Como você pensa que é, como aluno?
- 8 - O que seus pais, seus professores e sua família acham do seu desempenho enquanto aluno?
- 9 - Em que você se sai melhor? Por que se dá melhor? Sempre foi assim?
- 10 - Em que você se sai pior? Por que se dá mal?
- 11 - Que tipo de retorno é dado para você, avaliado, sobre a avaliação por você realizada?
- 12 - Você apresenta dificuldade ou não ao realizar avaliação? De que tipo? Por quê?
- 13 - Para você o que significa reprovação? Você já reprovou? Como foi repetir tudo de novamente durante um ano?

14 - Você recorda de algum momento de sua experiência escolar em que foi ameaçado com a avaliação? Em que situação?

15 - Qual a importância atribuída por você para a dimensão avaliativa (Para quê avaliar?)

16 - Como você descreveria os episódios de avaliações escolares que vivenciou? Foram negativos ou positivos?

17 - Existe algum tipo de poder que priva o aluno do exercício do pensamento? Comente. (Existe algum caráter de punição ou controle na avaliação?)

18 - Como você se sente ao ser avaliado? (Qual sua reação, suas sensações e emoções, frente à avaliação?). Como você, enquanto aluno, encara o momento da avaliação?

19 - Como foi organizada a ambiência de avaliação?

20 - Relate o que você entende por avaliação.

Obs: Aluno (a) do _____ ano da escola municipal _____. Idade: _____ anos.

Apêndice 3 – Teses e dissertações brasileiras sobre avaliação escolar

Para levantar as tendências e perspectivas das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre avaliação escolar exploramos o banco de teses de CAPES com os descritores ‘avaliação escolar’; ‘educação básica’; ‘aprendizagem’; ‘professor’; ‘aluno’; combinando os termos em busca de temáticas que incluíssem perspectivas afins aos nossos interesses de investigação. Inicialmente detectamos 45 teses ou dissertações. Destas, 37 dissertações de mestrado e oito teses de doutorado, produzidas em diversas universidades e regiões do país, entre os anos de 1988 a 2006.

No primeiro exame do conjunto classificamos as pesquisas em quatro grandes grupos, que passamos a descrever, antes caracterizando rapidamente cada um deles. O primeiro reúne as pesquisas em torno dos professores. O segundo está relacionado às pesquisas com alunos da educação básica e superior (4); o terceiro reúne as pesquisas que se ocupam da avaliação em relação a alunos e professores (9), e o quarto grupo destaca-se com temas variados (14) fazendo referência à avaliação.

Quanto às pesquisas em torno da avaliação e das práticas avaliativas dos professores, num primeiro agrupamento reunimos 18 estudos: 40% dos estudos examinados focam as práticas docentes associadas à avaliação. Algumas similaridades foram detectadas nesses trabalhos. Por exemplo, todos foram realizados no âmbito do ensino fundamental em escolas públicas.

Ao mesmo tempo em que muitas dessas pesquisas trazem elementos comuns, tratam de uma variedade de temáticas associadas à avaliação, tais como: exclusão e fracasso escolar, identidade do professor, perspectivas dos professores com relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem, sistema de ciclos, mudanças no sistema de avaliação escolar. Essas são as principais questões que perpassam as investigações.

A avaliação como expressão de cultura escolar e a interface entre formação de professores e avaliação foram abordadas em algumas pesquisas, como as de Braid (2001), Gama (2002) e Neiva (2003), Melo (2006) e Barros (2005), que pesquisam as práticas de avaliação escolar nas dimensões humana, pedagógica e/ou política, fazendo vinculação com a progressão continuada ou com o sistema de ciclos. Esses pesquisadores utilizaram-se predominantemente de metodologias como observações no/do cotidiano, entrevistas com professores em diversas escolas, exame de documentos oficiais, sempre em diálogo com estudos teóricos.

Melo (2006), por exemplo, em sua dissertação intitulada *Avaliação da Aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional* focou a avaliação escolar na organização do ensino em ciclos implantado pela Secretaria de Educação do Ceará, que foi uma tentativa de reverter a problemática da repetência, do abandono escolar e também a distorção idade/série, isto é, objetivou resolver o antigo e grave problema do fracasso escolar. Nesse estudo buscou-se analisar a repercussão, na prática avaliativa do professor, das mudanças introduzidas pela proposta do sistema ciclado. Os resultados mostram que, dadas as condições oferecidas às escolas e aos professores, a prática avaliativa exercida por estes pouco sofreu alteração, pois a permanência da centralidade da nota mostrou que as mudanças propostas pela legislação (LDB) quanto à concepção de avaliação não estão se concretizando como esperado. Dessa forma, o estudo conclui que a avaliação praticada não está cumprindo o papel de ser formadora e tampouco deixou de ser seletiva e excludente.

A base do estudo de Braid (2001), intitulado *(Des) Caminhos das Mudanças no Sistema de avaliação em escolas públicas municipais*, alguns anos anterior ao efetivado por Melo, são as mudanças no sistema de avaliação das escolas públicas de Fortaleza a partir da constituição de uma rede de relações de poder entre Secretaria de Educação e a escola, interessando-se pelas suas conseqüências nas práticas avaliativas. A autora destaca como fontes teóricas para discutir o problema as noções de discurso, a partir de Bernstein (1996); e de poder, a partir de Foucault (1995). Nas análises das observações do cotidiano docente e dos discursos oficiais, Braid trouxe Luckesi (1990 e 1999), Vasconcelos (1992), Deprebiteris (1990) e Hoffmann (1993 e 1998) para tratar dos conceitos e concepções de avaliação da aprendizagem (alguns dos autores também considerados nesta pesquisa). O estudo concluiu que a maneira como a reforma de Fortaleza foi realizada alienou a escola e provocou descontinuidade de ações.

Barros (2005), na sua tese *Avaliação Escolar no Ensino Fundamental: prática consciente em Progressão Continuada*, procurou refletir sobre a prática da avaliação escolar e sua vinculação com a Progressão Continuada e o Sistema de Ciclos, visando verificar a compreensão do tema por parte de professores de escolas públicas de ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro.

Em sua dissertação *Ciclos de Formação: caminhos para a re-significação da avaliação e uma escola de ensino fundamental*, Neiva (2003) analisou as práticas avaliativas de uma escola de educação fundamental organizada em ciclos. Foram

observadas as atividades desenvolvidas em turmas, realizadas entrevistas com professores e corpo administrativo, analisados documentos sobre ciclos de formação. Constatou-se nesse estudo que os professores encontraram dificuldades em romper com a proposta de seriação e predominava uma avaliação que contemplava atitudes de controle disciplinar, o que impedia adotar práticas avaliativas dentro dos parâmetros dos ciclos.

A investigação de Gama (2002), denominada *Avaliação na escola de ensino fundamental: continuidade de padrões e tendências* se situa também no âmbito da escola pública e examina a continuidade das práticas avaliativas características de reformas educacionais propostas anteriormente na perspectiva dos professores. Álvares (2002) em dissertação intitulada *Avaliação escolar: discussões em torno de um problema* se aproxima de Gama (2002), pois também discute a questão da avaliação desde o ângulo do professor, porém trazendo Santos (2000) associado à abordagem de Vygotsky, entendendo o papel do professor como mediador.

Oliveira (2004), na sua pesquisa *As Práticas avaliativas construídas nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal* também discorre sobre as perspectivas dos professores com relação à prática da avaliação formativa, fundamentando-se nos autores que trabalham essa modalidade de avaliação: Luckesi, Villas Boas, Hoffmann, Hadji, Perrenoud, Esteban, entre outros.

Silva (1998), no trabalho *Avaliação - uma faca de dois gumes: um estudo sobre a prática avaliativa nas escolas*, buscou interpretar o alcance das iniciativas oficiais (os provões instituídos pelo governo federal), direcionando o seu trabalho para a sala de aula, focalizando os autores do processo, professores e alunos, interagindo no cotidiano da escola e considerando os seus valores e crenças. Deu-se importância nesse estudo à prática avaliativa nas escolas, sobretudo aos meios, métodos, maneiras de avaliar, postura dos avaliadores quanto à interpretação das inovações propostas na legislação.

Em outra pesquisa encontrada, a identidade do professor entra em discussão. Borba (1993), na dissertação *Do Sujeito Avaliador na prática da avaliação escolar: A identidade que fala e sente*, trata o tema avaliação enquanto prática escolar propriamente dita, tendo como vertente de investigação a constituição da identidade do sujeito avaliador; e centra suas análises do cotidiano nas formas concretas de avaliar praticadas pelo professor. Essa autora continuou pesquisando o mesmo tema no doutorado (BORBA, 1999). Nesse nível de formação analisou as implicações, resistências e avanços no processo e formação da identidade dos professores das séries

iniciais do ensino fundamental no cotidiano escolar. O estudo tem como construtos teóricos conceitos de identidade, avaliação, agir comunicativo. A tensão existente entre outros atos institucionais na escola e os atos construídos pelos professores na sua trajetória individual e social são nesta pesquisa discutidos.

A pesquisa de Cordeiro (2002), *Processo de avaliação no Sistema de Progressão Continuada da rede pública estadual: dificuldade real ou Resistência Cultural*, tem como referenciais principais as teorizações de Perrenoud, Hadji, Rosales e Sacristán, os quais são articulados à legislação específica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e à LDB.

Santos (2003) investigou em sua dissertação, intitulada *Avaliação Escolar: o que significa?*, as percepções sobre avaliação escolar por professores do ensino fundamental. Os dados coletados na pesquisa revelaram que os professores percebem a avaliação como difícil de ser realizada, atribuindo essa dificuldade a fatores externos, tais como desinteresse dos alunos ou sistema educacional. Apesar de apresentarem compreensão do significado da avaliação formativa proposta pelos PCNs, a pesquisa mostrou que, na prática, eles permanecem utilizando a avaliação normativa.

Duarte (1988) investigou as concepções dos professores dos primeiros anos escolares. Em seu trabalho *Avaliação Escolar: concepções do professor de primeira série de escola pública de primeiro grau* verificou que o pensamento e a ação configuram-se distanciados entre si: teorias avaliativas por um lado e discursos sobre avaliação por outro.

Em sua tese *As Práticas e Rituais de avaliação como expressão da cultura da escola e da organização do trabalho escolar*, Carvalho (2001) analisa a organização escolar a partir da percepção que os professores têm de seus alunos. Essa concepção caminha em duas direções, segundo os resultados obtidos: 1ª) Mapeia as diferentes perspectivas de estudo da escola enfatizando algumas das contribuições teóricas da nova sociologia da educação e da sociologia da escola. E, 2ª) Procura situar qual tem sido o tratamento sociológico dispensado à questão da avaliação escolar com ênfase no rendimento, na assimilação de conteúdos. Centrada nas análises das práticas avaliativas e nas práticas informais, contrapõe-se a outros estudos que fundamentam e utilizam as

práticas formais como mecanismos de controle, a partir do conceito de cultura e dos conceitos de *habitus* em Bourdieu³² e ‘ritual’ em Bernstein.

Na pesquisa de Oliveira (2006), *Formação de Professores e Avaliação: do falar ao fazer, ainda há muito a percorrer?*, foram investigadas as formas de avaliação aplicadas por professores de geografia na rede pública municipal de Uberaba (MG). Subsidiada pelo referencial teórico, a análise dos dados permitiu afirmar que embora apareçam avanços no discurso, os professores reproduzem modelos de avaliação a partir de fórmulas desgastadas e pouco abrangentes, semelhantes àquelas às quais foram submetidos. A autora reconhece a influência, na prática em sala de aula, dos problemas vivenciados pelos professores quando eram alunos no curso de formação.

A pesquisa *Olhos e Boca sobre o “Lobo Mau”: a construção da identidade de um educador profissional mediada pela prática reflexiva da avaliação da aprendizagem* de autoria de Bitencourt (2000) tem como foco de interesse a avaliação da aprendizagem no ensino básico. O trabalho trata da aplicação do conceito de avaliação de Cipriano Luckesi, tendo como pano de fundo os conceitos de avaliação diagnóstica e a reflexão sobre a ação docente.

Souza (1998), em sua investigação intitulada *Avaliação Escolar: micropolítica da exclusão e do fracasso*, analisou as micro-políticas de exclusão e o fracasso escolar abordando de maneira específica a avaliação enquanto mecanismo de sustentação das relações poder-saber. Em suas análises procurou extrair enunciados expressos nos documentos de avaliação e nas falas de alunos e professores de escolas públicas de ensino fundamental, e também nas atitudes e gestos. Esse estudo fundamenta-se nos conceitos de Foucault quanto às relações de poder. Autor e noções que também levamos em conta nesta pesquisa, pois se mostram muito apropriadas para entender os problemas da avaliação escolar.

Vamos mostrar agora as pesquisas em torno dos alunos. O segundo grupo que constituímos reúne estudos que abordaram a avaliação relacionada a alunos de educação básica (ensino fundamental e médio) e alunos de graduação. Comparativamente são poucos os que se interessam em ouvir os alunos: apenas quatro pesquisas.

Camargo³³ (1996) analisou em *O discurso sobre avaliação do ponto de vista do aluno* a relação entre a prática da avaliação escolar e o processo de conhecimento com

³² Como em nosso trabalho também utilizamos Bourdieu, porém com ênfase na noção da reprodução e não de *habitus*; este trabalho despertou especial interesse em conhecer os trabalhos de Bernstein, também explorados por outra pesquisa considerada em nosso estado de arte – Braid (2001).

base em relatos escritos por alunos de graduação do curso de Pedagogia, procurando estabelecer as relações entre a avaliação escolar e a sociedade. Embora trate do ensino superior, incluímos este trabalho em função de que ele se interessou por explorar a perspectiva dos alunos, e, como já afirmamos, são poucos os pensadores que investigam a partir desse foco.

Cortese (2004), por sua vez, quer responder à pergunta: “o que dizem os alunos sobre a avaliação?”. A pesquisadora valeu-se de sua experiência como professora de ensino fundamental para observar as relações que se estabelecem entre professor e aluno tendo como pano de fundo as questões que envolvem a avaliação escolar. Na pesquisa encontram-se relatos de situações cotidianas, nas quais pais, professores e alunos protagonizam conflitos que envolvem a avaliação. O estudo inspira-se nas considerações de Bakhtin e Spink, que permitem analisar os discursos infantis: a pesquisa permitiu explorar algumas faces da avaliação escolar, seu caráter classificatório e a possibilidade de manter o controle sobre o comportamento dos alunos.

Finatti (1998), em sua dissertação *Da questão da avaliação ao questionamento da escola: um estudo comparativo entre alunos aprovados e reprovados*, faz referência à avaliação escolar tomando o aluno que está concluindo o ensino fundamental como sujeito da pesquisa. Comparando aprovados e reprovados, investiga a existência de diferenças entre eles em relação ao domínio de currículo nas áreas de língua portuguesa e matemática. As atividades realizadas pelos alunos, bem como as entrevistas, proporcionaram um quadro bastante aproximado da realidade da escola e mostraram o quanto ela está afastada, tanto das expectativas dos alunos quanto do seu próprio discurso. A pesquisa relata que não se conseguiu observar diferenças significativas entre alunos aprovados e reprovados no que tange ao uso que fazem dos conhecimentos escolares. Isso permite dizer que a retenção de alunos ocorre em tão grande escala porque a avaliação e o ensino não estão centrados no que é essencial, mas sim nos aspectos formais do conhecimento.

Costa (2002), na dissertação *Sociopoetizando a participação na avaliação: os sentidos produzidos por alunos de uma escola pública*, reflete acerca das possibilidades da participação dos alunos na avaliação. Os achados mostram o quanto as concepções e

³³ Camargo é autora do artigo *O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno* (1997) que localizamos no banco de dados SCIELO.

as práticas participativas e avaliativas dos alunos são polifônicas, oscilam entre valores instituídos e instituintes, sendo que a tendência predominante é de ruptura com a visão que se depreende do regimento da escola.

O terceiro grupo, formado por estudos envolvendo alunos e professores do ensino fundamental e de graduação, constitui 20% do montante de pesquisas examinado. Nesse caso, as pesquisas trazem históricos sobre a avaliação, discutem conceitos que contribuem e orientam trabalhos pedagógicos e alguns tecem considerações sobre a avaliação diagnóstica e formativa. Pudemos observar que poucos se referem ao currículo ou à formação de professores. Outros estudos investigam os instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem.

O trabalho de pesquisa de Fonseca (UFMG, 2003), *Avaliação da aprendizagem na escola plural: o que ocorre na prática?* buscou respostas para a questão: “quais as concepções, crenças, opiniões, atitudes, compreensão de professores e de seus alunos sobre a avaliação da aprendizagem?”. Trata-se de pesquisa desenvolvida por meio de observação participante, entrevistas com professores, grupos focais e questionários aplicados aos alunos. Como resultado, Fonseca pôde afirmar que a avaliação da aprendizagem que se pratica nas duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte que estão implantando a proposta pedagógica da Escola Plural não é ainda a proposta pelo projeto Escola Plural. A avaliação observada nas práticas dos professores ainda tem muito de tradicional arraigada nas concepções dos professores e alunos pesquisados.

Leal (UFC, 2005) pondera, a partir de seu estudo, que “a avaliação escolar é um tema fascinante, mas teorização, pesquisas, críticas parecem ter contribuído pouco para superar a pedagogia do exame nas instituições”. Esse trabalho faz crítica à lógica fragmentada dos processos educativos e à condição de assujeitado do aluno ao professor. Objetivou analisar e interpretar a vivência na proposta avaliativa na qual o aluno foi sujeito num contexto de escola de educação básica. O estudo confirmou que, nas entrevistas, a maioria dos alunos da 5ª série não lembravam como foram avaliados. Quem lembrou o fez de forma reticente, com citações de outras experiências que não aquelas vivenciadas. Quanto à relação professor-aluno, as lembranças foram ricas em detalhes e confirmam o valor da ênfase no ensino-aprendizagem, revelando que as verificações do que é ensinado têm menor importância na tradição do trabalho escolar.

O estudo de Marchesi (UnB, 2003), intitulado *A avaliação escolar: verdades, crenças e fecundação de sonhos*, analisou a prática avaliativa mediadora adotada pela

escola pesquisada, que adotou a proposta ciclada. A pesquisa procura revelar as representações e as marcas deixadas em quem avalia e em quem é avaliado (professores e alunos). Nessa perspectiva a escola alterou também o seu sistema de avaliação, passando a adotar uma tendência diagnóstica mediadora, alicerçada em uma base político-pedagógica assumida pela escola.

Em sua tese de doutorado com o título *Avaliação para a formação: o cotidiano da escola e a proposta legal*, Garita (UNESP, 1999) procurou investigar não só como na escola vem se efetivando a avaliação oficial, centrada nos conteúdos e saberes curriculares definidos, mas buscou compreender as relações estabelecidas, na prática, entre a avaliação informal do cotidiano escolar e a avaliação formal referente ao currículo oficial da escola. Os sujeitos foram os especialistas, professores, pais, alunos e funcionários da escola. Os resultados encontrados indicam que as orientações legais, no que se refere à avaliação da aprendizagem, são geralmente impostas “de cima para baixo” e apresentam divergências de ordem teórico-metodológica, as quais orientam para diferentes ou conflituosas concepções e práticas no interior da escola.

O estudo de Krabe (UFRGS, 1991), *Avaliação escolar: pesquisa conscientizante*, propõe mudanças rumo à denominada avaliação emancipatória, investiga o cotidiano escolar de escola pública de ensino médio envolvendo professores e alunos.

A pesquisa de Tenreiro (UEPG/PR, 2002), denominada *Avaliação da aprendizagem: um novo encaminhamento a partir de uma proposta já existente*, direcionou-se no sentido de tentar compreender qual a perspectiva do professor em relação ao discente em avaliação da aprendizagem. Constatou-se que a proposta pedagógica da escola estava assentada numa perspectiva construtivista e os registros utilizados pelos professores para apresentar o desempenho cognitivo do aluno não estavam em consonância com a proposta de avaliação da escola. A mudança nessa prática de registro e os ajustes foram discutidos com os teóricos que tratam da avaliação. Dentre os autores utilizados por Tenreiro destacam-se Abrecht (1994), Cortesão (1996), Haydt (1997), Hoffmann (1998), Luckesi (1996), Melchior (1999), Perrenoud (1999), Romão (2001), Sant’anna (1995) e Vasconcelos (1998).

May (FURB – SC, 2003), em sua pesquisa de mestrado *Avaliação Descritiva do Projeto Escola sem Fronteiras*, aborda a avaliação descritiva desenvolvida no projeto “Escola sem Fronteiras”, que adotou o sistema por ciclos, em Blumenau/SC.

O estudo de Guiseline (CUNJ, 2002) teve como temática da dissertação os *Instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental*. Nela, investigaram-se os instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem analisando as teorias subjacentes e as percepções da prática avaliativa por parte de professores e alunos do ensino fundamental de escolas municipais de São Paulo.

A dissertação de Squilasse (UFSCar, 2001) *Avaliação escolar: além da avaliação do rendimento do aluno* estudou a avaliação institucional enfocando procedimentos que permitem conhecer como os diferentes atores que integram a comunidade escolar pensam. Trata-se de identificar os principais problemas a partir da avaliação da comunidade, assim obtendo indicações para melhoria da gestão escolar.

Num quarto grupo foram agrupadas quinze pesquisas em torno da avaliação, mas sem um eixo específico que as agregasse, que representam 31% dos estudos selecionados em nossa busca no banco de teses da CAPES. Os temas variados sobre os quais se voltam essas investigações são as escolas rurais, os discursos, a legislação, teorizações, relações de poder/saber, metodologia de avaliação, questões relativas à evasão e repetência, (abordagens filosóficas, psicológicas ou histórico-culturais da avaliação, discurso de avaliação e perspectivas das famílias).

O estudo de Fontoura (UNIJUI, 2006), com o título *As relações de poder/saber no currículo e na avaliação*, problematiza o processo de formação dos educadores das escolas rurais e agrotécnicas buscando entender como seus profissionais desenvolvem, no processo educativo, métodos alternativos de ensino-aprendizagem que venham contribuir para a permanência no meio rural.

A dissertação *Escola Pública e destino social: o papel (e prática) da avaliação*, de autoria de Leicht (UFPE, 1992), investigou no cotidiano da escola os valores que a avaliação escolar vai legitimando, deixando evidente que ela está a serviço da ordem social e de que maneiras a escola, como instituição socializadora, vem servindo ao sistema capitalista no sentido da manutenção dos padrões burgueses por ela valorizados.

O estudo de Souza (UFMG, 2005), *A avaliação do rendimento do aluno da escola pública do estado de Minas Gerais, no período de 1991 a 1998*; procura desenvolver uma análise crítica do Programa de Avaliação da escola pública estadual de Minas Gerais. Foi realizada numa abordagem metodológica baseada em entrevistas e análise documental e caracteriza-se por revisões e reflexões acerca do que aconteceu no Estado de Minas Gerais na década de 1990 em termos de avaliação educacional.

Fernandes (UFRGS, 2001) desenvolveu a pesquisa *Avaliação escolar: nas pegadas de um monstro polimorfo*, na qual analisa um conjunto de discursos sobre avaliação escolar. Inspirado nos estudos de Michel Foucault sobre o discurso, o poder e o governo, Fernandes indica: os discursos avaliativos são problematizados como uma invenção moderna, um dispositivo de controle e governo, produto e produtor de relações de poder e de saber.

Por sua vez, o trabalho de Moreira (UNISINOS, 2005) analisa os discursos presentes nos pareceres escolares utilizados como avaliação em uma escola particular de ensino regular. Este estudo leva em conta a teoria do dialogismo de Bakhtin e a noção de sujeito, propondo uma abordagem cognitivo-humanista de educação fundamentada em Postman.

Pontes (UFC/CE, 1996) na sua dissertação *Avaliação escolar: do medo ao prazer em aprender* dirigiu seu foco principal para tentar conhecer, analisar e discutir o processo de avaliação do rendimento escolar no contexto geral da escola e da educação. A pesquisa envolveu análise da literatura pertinente ao tema e a investigação empírica foi realizada em uma escola pública de rede estadual e outra particular; ambas localizadas no município de Fortaleza/PE. As conclusões sobre o foco principal da pesquisa, avaliação do rendimento escolar, perpassam os seguintes pontos: é um aspecto importante na definição da qualidade da escola; a avaliação escolar não pode se percebida isoladamente; a avaliação deve superar a natureza da simples classificação e caminhar na busca da natureza da mediação.

O estudo de Coscrato (PUC/SP, 1997) – *Avaliando a avaliação da escola: a opinião dos pais* – investigou a temática da avaliação da aprendizagem na perspectiva de compreender qual a opinião das mães no processo avaliativo que os filhos têm vivenciado na escola.

Já a pesquisa de Barguil (UFC/CE, 1999), *Há sempre algo novo: alguma consideração filosófica e psicológica sobre a avaliação educacional*, contribui ao constatar que “as recentes descobertas científicas revelam o caráter dinâmico e transitório do saber, e principalmente do mundo”. A educação baseada nesse pressuposto deve preparar o homem não somente para guardar conhecimentos, mas também para desenvolver a sua capacidade de articulá-los de acordo com suas necessidades, sempre compreendidas em contextos sociais. O autor indica que “a avaliação escolar é apenas um momento em que o aluno exercita sua capacidade de valorar e dar significado ao mundo”.

Silva (UEM/PR, 2001), em sua investigação *A questão da Avaliação na Escola e na Sociedade Brasileira Contemporânea*, aborda o tema a partir da análise da proposta de avaliação nos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sua pesquisa consiste em um estudo teórico sobre as representações da avaliação dentro da escola e nas múltiplas relações sociais, na produção e no mundo do trabalho.

O trabalho de Soares (UF, 1999), cujo título assim se apresenta *Repetência e avaliação: a legislação secundária fez a diferença...*, aborda os problemas relacionados à evasão e retenção dos alunos e que não foram sanados mesmo com a implantação de duas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61 e 9394/96). Suas conclusões mostram resultados que apontam para alguns fatores desestimuladores: “constatou-se que principalmente os pareceres do Conselho Estadual de Educação continham particularidades, fragmentos do discurso oficial que propiciaram o respaldo necessário às práticas avaliativas discriminatórias e excludentes”. Percebe-se que “a objetividade e a neutralidade dos documentos oficiais são uma grande falácia” e que os professores, ao se apropriarem destes, sentem-se assegurados para prosseguir em suas práticas habituais, que têm, segundo essa pesquisa, contribuído para o aumento dos índices de fracasso escolar.

A partir do trabalho intitulado *Estudo comparativo dos projetos educacionais voltados para a superação da evasão e repetência escolar em Minas Gerais*, Pinto (UFU, 2001) procura analisar as diferenças e similitudes existentes entre os projetos implantados em Minas Gerais no período de 1985 a 2000, no que se refere ao histórico, aos objetivos, às propostas pedagógicas e à avaliação escolar. Foram analisados os projetos *Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)*, *Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE)*, *Projeto de Melhoria da Educação Básica em Minas Gerais (Pro - qualidade)*, *Escola Sagarana* e *Escola Plural*. O estudo também se interessa, como o nosso, e contribui para solucionar os velhos e históricos problemas de evasão e repetência escolar. Concluindo a pesquisa, foi possível afirmar, relativamente aos projetos analisados, que o CBA, a Escola Sagarana e a Escola Plural possuem um entendimento comum do que vem a ser aprendizagem, a compreensão do papel social da escola e o entendimento sobre a avaliação escolar.

Outro trabalho, *Avaliação Escolar como instrumento de gestão, de autoria de Melo (UFAM, 2005)*, investiga a relação entre a avaliação institucional e os processos de gestão como forma de potencialização do ensino-aprendizagem. Discute-se nesse

trabalho os programas instituídos como avaliação de políticas públicas educacionais, visando a desvendar o papel da avaliação institucional na avaliação de aprendizagem.

Smole (USP, 2001), na tese de doutorado *Inteligência e avaliação: da idéia de medida á idéia de projeto, realiza estudos teóricos que tratam das relações entre concepções de inteligência e avaliação escolar*. A pesquisa deu-se a partir da análise crítica da avaliação praticada na escola, significativamente influenciada pela mediação e busca de objetividade. O trabalho examina a forma de avaliação na escola, propondo ações que auxiliam a formação da prática e apresenta uma conclusão interessante: “A perspectiva da classificação presente na avaliação pode ser superada se a escola aproximar a avaliação da perspectiva de projeto de formação do aluno” e na constituição de um sujeito com autonomia para realizar seus projetos pessoais. Conclui também que é possível organizar um caminho para a avaliação, que seja viável e possa ser utilizado na prática escolar.

Myszka (UFPR, 2005) realizou pesquisa de dissertação desenvolvendo o tema *Utilização de Metodologia Multicritério na avaliação de escolas*. Preocupou-se em examinar um conjunto de escolas estaduais da cidade de Guarapuava, no Paraná, com o intuito de avaliar as condições de ensino. Para avaliar as escolas aproveitaram-se dados dos boletins da escola do ano de 2002, que traziam a avaliação dos alunos realizada em 2000, como resultado do Censo Escolar de 2002. O boletim escolar fornece informações como rendimento, índice de aprovação, reprovação e evasão. “Os resultados desta pesquisa mostraram que a qualidade das escolas declina das cidades maiores para as menores e do centro para os bairros e periferias. Concluiu-se também que a qualidade da escola está diretamente ligada com às condições econômicas e culturais dos país”.