



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELENIZE SARAIVA DA SILVA

**DISCURSOS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE PRÁTICAS
ESCOLARES DE AVALIAÇÃO**

BRAGANÇA-PA

2019

ELENIZE SARAIVA DA SILVA

**DISCURSOS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE PRÁTICAS
ESCOLARES DE AVALIAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dr^a. Maria Gorete Rodrigues Cardoso.

BRAGANÇA-PA

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELENIZE SARAIVA DA SILVA

**DISCURSOS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE PRÁTICAS
ESCOLARES DE AVALIAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Data de aprovação: ___/___/___

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Gorete Rodrigues Cardoso – Orientadora
Universidade Federal do Pará – UFPA
Campus Universitário de Bragança
Faculdade de Educação

Prof. Ms. José de Moraes Sousa - Examinador
Universidade Federal do Pará - UFPA
Campus Universitário de Bragança
Faculdade de Educação

Prof^a. Dr^a. Sandra Nazaré Dias Bastos – Examinadora
Universidade Federal do Pará - UFPA
Campus Universitário de Bragança
Faculdade de Biologia

A Deus, que abriu as portas para que isso se tornasse possível. Aos meus pais, Edilson e Maria, por me incentivarem nos caminhos do saber. À minha avó Maria do Socorro e meu avô José Henrique (que infelizmente não se encontra mais conosco), por tudo que fizeram por mim quando iniciei minha vida escolar. Serei sempre grata!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus por ser meu porto seguro, por estar sempre comigo e me dar forças nos momentos difíceis e me permitir chegar até aqui;

Agradeço também à minha família pelo incentivo e por estarem sempre do meu lado, oferecendo-me todo o apoio necessário;

Ao meu namorado Márcio Brito pelas palavras de encorajamento e pela compreensão nos momentos de minha ausência, assim como pela sua ajuda diretamente em algumas formatações do trabalho. Sua contribuição e apoio foram muito importantes;

À minha orientadora Maria Gorete pelo incentivo, por nortear o desenvolvimento do meu trabalho, sanando minhas dúvidas e dando contribuições fundamentais para o resultado obtido;

À minha irmã Elaise por me fazer companhia na maioria das noites em que precisei ficar acordada até tarde produzindo este trabalho, ela testemunhou muitas vezes meu desespero e, em algumas ocasiões, o meu choro, nos momentos de exaustão. Sou grata por tudo. A amo imensamente;

A todos os amigos e também colegas de turma, com os quais convivi durante esses anos de curso, com quem tive muitos momentos alegres e de muito aprendizado. Sou grata a todos que prestaram ajuda direta ou indiretamente, pelas palavras de estímulo por parte de alguns, quando me encontrava exausta e desacreditando de minha capacidade;

Aos meus amigos e irmãos em Cristo que me apresentaram em suas orações e torceram por mim ao longo dessa jornada, a todos aqueles que demonstraram tantas vezes se importar comigo e me confortaram nos momentos difíceis que passei;

Agradeço também à escola Josefa Alvão que me recebeu muito bem e permitiu o desenvolvimento da pesquisa, sou grata pelo apoio de todos os profissionais, principalmente a professora Socorro Moura, que sempre esteve à disposição, inclusive levou-me às residências dos alunos em busca das assinaturas dos pais para os termos de assentimento livre e esclarecido. Sua ajuda foi de grande relevância;

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o resultado deste trabalho e que fizeram parte, em algum momento, dessa trajetória por vezes árdua, mas certamente muito gratificante. Muito obrigada!

“Quanto àqueles para quem esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima abaixo e ainda encontrar meio de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale à demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta”.

Michel Foucault (1984, p. 12).

RESUMO

Silva, Elenize Saraiva da. **Discursos de crianças do Ensino Fundamental sobre práticas escolares de avaliação**. 99 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Pará, Bragança-Pará, 2019.

O presente trabalho analisa discursos de crianças do Ensino Fundamental sobre avaliação da aprendizagem, procurando perceber os sentidos que as mesmas atribuem à avaliação realizada no contexto escolar e como esta prática pode ser pensada enquanto dispositivo de disciplinamento e controle exercido sobre as mentes e os corpos dos alunos e alunas a partir de um variado número de rituais institucionais. As análises estão pautadas no pensamento do filósofo francês Michel Foucault, sobretudo, no que tange à discussão sobre a relação entre discurso, saber e poder e sobre os dispositivos de poder disciplinar colocados em ação pela escola por meio das práticas avaliativas. O estudo opera com o referencial foucaultiano em diálogo com autores brasileiros do campo da avaliação educacional, tais como Luckesi (2008); Hoffmann (1994, 1995, 2002); Esteban (2003); Saul (2010). A pesquisa se pauta numa abordagem qualitativa, os dados empíricos foram coletados durante a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública do município de Bragança-PA, em que foi possível ouvir os alunos e alunas das turmas de 3º e 5º ano do Ensino Fundamental sobre as suas experiências com a avaliação, assim como possibilitou caracterizar as práticas avaliativas da escola por meio do diálogo com gestores e professores. Foram utilizados como procedimentos metodológicos a observação participante e a entrevista semiestruturada em grupo. Por meio da observação participante foram percebidos eventos vivenciados pelas crianças relacionados à avaliação, bem como as práticas das professoras no contexto de sala de aula. A entrevista semiestruturada foi realizada com um grupo de 10 crianças, 5 de cada turma, envolvendo dinâmicas adequadas à faixa etária das mesmas, com o objetivo de sensibilizá-las para se expressarem acerca do tema. O diálogo com as professoras regentes das duas turmas e com a gestão possibilitou complementar dados sobre a concepção e a prática da avaliação na instituição. Os discursos das crianças mostram a percepção da avaliação como sinônimo de prova e de exame, assim como atribuem a esta sentidos de medo, de punição e de castigo, devido ao poder disciplinar que os pais e professoras exercem sobre as mesmas por meio da avaliação. Argumento que no contexto pesquisado a avaliação envolve atitudes e comportamentos de ameaça por parte de pais e professores, o que gera medo nos alunos, medo do erro, da reprovação, do insucesso. É evidenciado, também, que as práticas de avaliação na escola ainda estão baseadas em um modelo tradicionalista de educação, supervalorizando a prova como instrumento de controle dos educandos, embora muitas vezes, em termos de proposta e argumentos, a gestão escolar e os professores defendam concepções progressistas e a diversificação de procedimentos e instrumentos qualitativos de avaliação. Em síntese, sugere-se que a pesquisa na área da avaliação deveria investigar mais profundamente aquilo que os alunos interiorizam sobre os processos avaliativos, o que muito pode contribuir para a construção de uma outra cultura avaliativa na escola, que aprimore práticas de acompanhamento do desempenho dos alunos num sentido mais diagnóstico e formativo e menos punitivo.

Palavras-chave: Avaliação. Discursos. Poder. Disciplina. Controle.

ABSTRACT

Silva, Elenize Saraiva da. **Children's discourses on school assessment practices**. 99 pages. Final Paper (Graduation in Pedagogy), Federal University of Pará, Bragança-Pará, 2019.

This paper analyzes discourses of elementary school students about assessment of learning, trying to understand the meanings that they attribute to the evaluation performed in the school context and how this practice can be thought as a device of discipline and control over minds and students' bodies from a varied number of institutional rituals. The analyzes are based on the thought of the French philosopher Michel Foucault, especially regarding the discussion about the relationship between discourse, knowledge and power and about the disciplinary power devices put into action by the school through evaluative practices. The study operates with the Foucaultian framework in dialogue with Brazilian authors from the field of educational assessment, such as Luckesi (2008); Hoffmann (1994, 1995, 2002); Esteban (2003); Saul (2010). The research is based on a qualitative approach, the empirical data were collected during the participation in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in a public school in Bragança-PA, where it was possible to hear the students of the 3rd class and 5th grade of elementary school about their experiences with assessment, as well as characterizing the school's evaluation practices through dialogue with managers and teachers. The methodological procedures used were participant observation and semi-structured group interviews. Through participant observation, students experienced events related to the evaluation, as well as the teachers' practices in the classroom context. The semi-structured interview was conducted with a group of 10 children, 5 from each class, involving dynamics appropriate to their age group, in order to sensitize them to express themselves on the subject. The dialogue with the teaching teachers of both classes and with the management made it possible to complement data on the conception and practice of evaluation in the institution. The speeches of the students demonstrated that they have a strong perception of evaluation as a synonym of proof and examination, as well as attributing to this sense of fear, punishment and punishment, due to the disciplinary power that parents teachers exercise on children through assessment. The study argues that in the researched context the assessment involves attitudes and threatening behaviors by parents and teachers, which generates fear in students, fear of error, disapproval, failure. It is also evidenced that the evaluation practices at school are still based on a traditionalist model of education, overemphasizing the test as an instrument of control of the students, although often, in terms of proposal and arguments, school management and teachers defend progressive conceptions and the diversification of qualitative assessment procedures and instruments. In summary, it is suggested that research in the area of evaluation should further investigate what students internalize about evaluation processes, which can greatly contribute to the construction of another evaluative culture in the school, which improves performance monitoring practices. of the students in a more diagnostic and formative and less punitive sense.

Keywords: Evaluation. Speeches. Power. Subject. Control.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

IMAGEM 1 – Texto e desenho de Sara sobre avaliação	56
IMAGEM 2 – Texto e desenho de Laura sobre avaliação	57
IMAGEM 3 – Historinha de Manu sobre avaliação	58
IMAGEM 4 – Historinha de Dani sobre avaliação	58
IMAGEM 5 – Desenho de Bia sobre avaliação	59
IMAGEM 6 – Desenho de Manu sobre avaliação	59
IMAGEM 7 – Texto de Ester sobre avaliação	62
IMAGEM 8 – Texto de João sobre avaliação	62
IMAGEM 9 – desenho de Davi sobre avaliação	63
IMAGEM 10 – Desenho de Davi sobre avaliação	65
IMAGEM 11 – Historinha de João sobre avaliação	67
IMAGEM 12 – Desenho de Paulo sobre avaliação	68
IMAGEM 13 – Texto de Dani sobre avaliação	72
IMAGEM 14 – Historinha de Ester sobre avaliação	76
IMAGEM 15 – Historinha de Maria sobre avaliação	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REVISITANDO CONCEITOS, CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO	17
2.1	As abordagens quantitativa e qualitativa da avaliação da aprendizagem	20
2.2	A avaliação diagnóstica, formativa e somativa	21
2.3	O paradigma da avaliação mediadora	24
2.4	Avaliação: um ato amoroso ou um julgamento?	26
3	AVALIAÇÃO E DISCIPLINA: O PODER DE CONTROLE DO OUTRO.....	27
3.1	A avaliação enquanto “arma” para a docilização dos alunos.....	27
3.2	O medo como motivação?!.....	29
3.3	O professor como “detentor” do saber e, conseqüentemente, do poder.....	30
3.4	O erro no processo de aprendizagem: castigo ou caminho para construção de conhecimento?.....	36
4	APRESENTANDO O CONTEXTO INVESTIGADO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO.....	41
4.1	O contexto da pesquisa.....	42
4.2	A avaliação na escola investigada.....	43
4.3	A sala de aula	47
4.4	As práticas das professoras.....	49
5	OS DISCURSOS DAS CRIANÇAS SOBRE AVALIAÇÃO.....	54
5.1	“Bons” e “maus” alunos: a prova separa o joio do trigo	54
5.2	Medo, nervosismo e confusão: sentimentos atribuídos ao processo avaliativo	61
5.3	Ameaças e punição: o desfecho para quem erra!	64
5.4	Erro: aprender é não errar!.....	66
5.5	Disciplina, comportamento: controlando os corpos escolares.....	69
5.6	Expectativa e frustração.....	75
5.7	Conhecimentos priorizados.....	78

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista 1.....	87
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista 2.....	89
	ANEXO A – Historinhas em quadrinhos/tirinhas.....	91
	ANEXO B – Termo de assentimento 1.....	95
	ANEXO C – Termo de assentimento 2.....	96
	ANEXO D – Termo de assentimento 3.....	97
	ANEXO E – Termo de assentimento 4.....	98
	ANEXO F – Termo de assentimento 5.....	99
	ANEXO G – Termo de assentimento 6.....	100
	ANEXO H – Termo de assentimento 7.....	101
	ANEXO I – Termo de assentimento 8.....	102
	ANEXO J – Termo de assentimento 9.....	103
	ANEXO K – Termo de assentimento 10.....	104

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é um dos temas de grande visibilidade no debate educacional na atualidade, sobretudo, no que tange a sua intencionalidade e a sua função no acompanhamento do processo ensino e aprendizagem. Apesar de avanços e aprimoramentos ocorridos na prática da avaliação como instrumento de acompanhamento e qualificação do processo de ensino e aprendizagem, é perceptível que as práticas avaliativas tecidas no interior das escolas ainda se encontram fortemente pautadas numa perspectiva tradicional de educação. Basta adentrar e vivenciar experiências educativas nas instituições escolares, que logo será possível constatar a veracidade desta afirmação, embora seja verdadeiro que também é possível se deparar com esforços de muitos professores para modificar esta realidade.

Diversos teóricos, tais como Esteban (2003), Hoffmann (1994, 1995, 2002), Luckesi (2008) têm desenvolvido pesquisas e estudos sobre a avaliação da aprendizagem no sentido de investigar e problematizar as concepções e as práticas que atravessam a avaliação nas suas diferentes dimensões e contextos: o sistema educacional, o currículo, a instituição escolar e o processo ensino e aprendizagem. Tais estudos apontam aspectos positivos e negativos desse processo, bem como as concepções que a subsidiam e das práticas que consegue instituir como dimensão do processo educacional mais amplo.

Desde muito tempo foram se cristalizando na sociedade práticas que valorizam a avaliação como prova, baseada em pressupostos positivistas (SAUL, 2010). Contudo, muitas mudanças ocorreram com o propósito de aperfeiçoar essa ferramenta, para que pudesse ser utilizada verdadeiramente como suporte para o professor conduzir a sua prática, como diagnóstico do conhecimento dos alunos (LUCKESI, 2008). No entanto, ainda hoje persistem práticas avaliativas que impõem aos educandos os testes, se não como única, mas como principal forma de avaliar, e os resultados tornam-se determinantes no “destino” dos estudantes. Essa questão pode ser evidenciada nos estudos de Sousa (1998), quando alega que enquanto a preocupação dos educadores se dirigia à utilização de notas ou conceitos, se as provas deveriam ser mensais ou semestrais, etc., se desviaram do problema básico da educação, que “é justamente como identificar, analisar o processo de aprendizagem do aluno e oferecer um ensino de qualidade” (SOUZA, 1998, p. 171); também nos estudos de Luckesi (2008), o qual fala da pedagogia do exame que baseia a prática educativa; Hoffmann (1994) também aponta essa questão, quando fala do modelo de “transmitir-verificar-registrar”, em que discorre acerca da postura conservadora dos professores ante ao paradigma da avaliação mediadora que se opõe a tal modelo.

Nesse sentido, frente aos significados que podem insurgir acerca da avaliação na vida dos alunos e alunas, manifesto uma inquietação quanto aos sentidos atribuídos pelas crianças à avaliação realizada no contexto escolar. Sendo assim, este trabalho assume como objeto de estudo os sentidos presentes nos discursos de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º e 5º anos) sobre avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas vivenciadas. É importante destacar que o interesse pela temática da pesquisa surgiu tanto como fruto de experiências vivenciadas na educação básica enquanto aluna, quanto das discussões promovidas no decorrer do curso de Pedagogia, o que possibilitou diversas reflexões a respeito dos processos avaliativos desenvolvidos nas instituições escolares. Ao cursar a disciplina “Avaliação Educacional”, tive a oportunidade de realizar leituras e me aprofundar nesse tema tão vasto e diverso. Através da literatura especializada e das pesquisas na área pude ampliar o conhecimento a respeito dos seus vários enfoques, despertando-me para problematizar como as práticas avaliativas atravessam diferentes sujeitos como pais, alunos e professores e, sobretudo, como esta prática é significada pelos mesmos.

Tendo em vista os sentidos que a avaliação pode assumir para os diferentes sujeitos, este estudo procura fazer uma discussão sobre o tema e sobre o objeto de estudo a partir de uma fundamentação foucaultiana, principalmente através da obra *Vigiar e Punir* do filósofo francês Michel Foucault (1987), o que me permite perceber como a avaliação serve para definir relações de poder, como pode servir a procedimentos de disciplina, controle e subjetivação dos indivíduos. Ancorei-me em Foucault, sobretudo, para discutir sobre a relação entre discurso, saber e poder e sobre os dispositivos de poder disciplinar colocados em ação pela escola por meio das práticas avaliativas. Operei com o referencial foucaultiano em diálogo com autores brasileiros do campo da avaliação educacional, tais como Luckesi (2008); Hoffmann (1994, 1995, 2002); Esteban (2003); Saul (2010) que possibilitaram traçar um histórico dos discursos que se impuseram como regimes de verdade sobre avaliação no Brasil e como tais discursos vêm influenciando concepções e práticas avaliativas na escola e produzindo efeitos nos sujeitos envolvidos com essas práticas.

Ainda com base nas discussões de Foucault (1996, 2008), compreendo as teorias a partir da ideia de discurso trabalhada pelo autor, isto é, como enunciados que são construídos e transmitidos, coisas das quais os indivíduos se apropriam, reproduzem, e compartilham como verdade.

É de conhecimento que a sociedade é marcada por um sistema de hierarquia, de relações de poder. O poder permeia todas as relações e está espalhado nas instituições sociais e na sociedade em geral, assim, está presente nas instituições escolares e nas práticas avaliativas,

onde muitas vezes essas práticas estão voltadas, como descreve Esteban (2003, p. 17), para a “seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas [...]”. Este processo “gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento de alunos e alunas” (ESTEBAN, 2003, p. 17).

Mediante uma prática avaliativa tão marcada por relações de poder e de autoritarismo, manifesto uma inquietação quanto às vozes dos estudantes, uma vez que estes são sujeitos aos quais não tem se dado muita visibilidade nos estudos sobre avaliação. Portanto, ouvi-los pode revelar muito sobre os sentidos que a avaliação e seus processos assumem no contexto escolar. Logo, percebo a relevância de atentar para as vozes infantis, pois os alunos e alunas são sujeitos de suma importância nos processos de ensino e aprendizagem, porquanto são considerados pelas concepções educativas de viés mais progressistas como o centro do processo educativo. Assim, os discursos apresentados pelos educandos podem ajudar a compreender os sentidos que as práticas avaliativas assumem na escola e como estas são utilizadas para subjetivar as crianças. Com isso, poderão ser provocadas novas reflexões no campo e contribuir para a proposição de novos caminhos para os estudos sobre a avaliação, de forma a repensar o seu papel e suas práticas.

Diante do exposto, surge a seguinte questão-problema: Quais as percepções que os alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem quanto à avaliação do seu processo de aprendizagem e sobre as práticas de avaliação que vivenciam na sala de aula?

Em vista disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar os discursos de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as práticas avaliativas escolares. Como desdobramento deste objetivo geral, os objetivos específicos são caracterizar as concepções de avaliação na literatura educacional; descrever e interpretar as práticas avaliativas no contexto da escola; analisar os sentidos que as crianças conferem às práticas escolares de avaliação.

A investigação está pautada em uma abordagem qualitativa, pois segundo o enfoque realizado por Minayo (1994, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”. Essa abordagem “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22).

O lócus de realização do estudo foi uma escola municipal de Educação Básica da rede pública, situada no município de Bragança/PA. O processo de aproximação com a instituição se deu através da participação enquanto voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Educação, do Campus Universitário de

Bragança-PA, em que passei a desenvolver atividades com as crianças e ao mesmo tempo realizar a coleta de dados para esta pesquisa.

Os sujeitos da investigação foram crianças com idade entre 8 e 10 anos, estudantes do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha dessas turmas se deu tanto pela disponibilidade de horário para estar na escola no turno de funcionamento das mesmas, quanto por esses anos representarem momentos conclusivos deste nível de ensino, ou seja, o 3º ano é a conclusão do primeiro ciclo de alfabetização e o 5º ano é a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental. A aposta nessas turmas é de que isso poderia gerar dados muito importantes sobre como os educandos percebem a avaliação, levando-se em consideração a aprovação ou retenção que podem marcar essas etapas conclusivas. Nesse sentido, foram preparados termos de assentimento livre e esclarecido para serem assinados pelos pais dos alunos e alunas, com o objetivo de obter permissão para utilizar os discursos das crianças na produção deste trabalho.

A realização da pesquisa se deu no período de dois meses e os instrumentos e técnicas de coleta de dados consistiram na observação participante, entrevistas semiestruturadas em grupos (rodas de conversa) e textos e desenhos produzidos pelas crianças. A observação participante apresentou diversas vantagens para a investigação, uma vez que possibilitou “um contato pessoal e estreito [...] com o fenômeno pesquisado” (LUDKE e ANDRÉ, 2017, p. 30). Chizzotti (1995) enfatiza que a observação participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado, para perceber as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista. Através deste instrumento foi possível examinar os processos de avaliação na escola investigada e as práticas avaliativas das professoras.

As entrevistas foram realizadas para perceber que discursos as crianças constroem sobre a avaliação de sua aprendizagem. Foi definido um grupo de 10 estudantes (5 de cada turma) para fazer essa abordagem. As datas e o tempo em que ficaria com as crianças foram definidos através de negociação com as professoras, pois estavam em período de preparação para as provas bimestrais. A entrevista em grupo é interessante porque “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LUDKE e ANDRÉ, 2017, p. 39). É interessante também porque “[...] ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 138). Sendo assim, por meio deste instrumento consegui promover uma discussão em torno do tema da pesquisa, possibilitando que as crianças debatessem e propagassem opiniões entre si, expressando-se livremente.

A entrevista semiestruturada permitiu-me conduzir a fala das crianças para aquilo que objetivava. Vale ressaltar também que no planejamento deste momento levei em consideração que os entrevistados se tratavam de crianças, portanto, organizei dinâmicas para conseguir situá-las no tema de uma forma que permitisse a aproximação com suas vivências e se aproximasse da realidade delas. Assim, as dinâmicas utilizadas para a abordagem das entrevistas envolveram exibição de vídeos de desenhos animados e leitura de histórias em quadrinhos que retratavam eventos de avaliação, com a finalidade de sensibilizar as crianças para expressarem-se sobre o tema. Além disso, as crianças ainda produziram desenhos, textos e historinhas em quadrinhos representando a sua experiência com a avaliação. É interessante destacar que é muito importante para a entrevista deixar os entrevistados à vontade, “as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 136), logo, esse é um dos princípios para se conseguir que os entrevistados abordem em suas falas coisas significativas para a pesquisa. Para complementar os dados, realizei conversas informais com as professoras e a gestão da escola.

As entrevistas foram transcritas e os dados foram categorizados a partir daquilo que foi mais recorrente e significativo nas falas e nas produções dos alunos e alunas. É interessante ressaltar que as categorias permitem a organização, separação, união, classificação das respostas obtidas, “cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima [...]” (GALIAZZI e MORAES, 2005, p. 116). Para a análise dos dados, procurei trabalhar com os discursos das crianças partindo da perspectiva discursiva de Foucault, compreendendo que os discursos são significações que se constroem em torno dos objetos, os discursos se originam a partir das enunciações geradas sobre determinado objeto e que são reproduzidas e compartilhadas na sociedade. Para lançar mão dos discursos, tomei os devidos cuidados éticos para que os nomes das crianças entrevistadas não fossem revelados, assim, optei por nomes fictícios.

Quanto à estrutura, o trabalho está organizado em cinco seções, além desta introdução. A primeira seção aborda a trajetória da avaliação educacional, compreendendo os conceitos, definições, concepções que a atravessam. Para construir essa seção, privilegiei o diálogo com teóricos como Cipriano C. Luckesi (2008), Ana Maria Saul (2010), Márcia Aparecida Jacomini (2008), Clarilza Prado de Sousa (1998), Jussara Hoffmann (1994). Com base nesses autores foram traçados uma retrospectiva e um histórico das concepções acerca da avaliação e, assim, procurei demonstrar como determinadas práticas foram se perpetuando nas escolas.

A segunda seção trata da avaliação utilizada enquanto poder disciplinador, enquanto controle, uma vez que o poder funciona como uma força que age nos indivíduos para docilizá-los, fabricando subjetividades. Para fazer essa discussão, realizei um diálogo com Foucault (1987), principalmente por meio da sua obra *Vigiar e Punir* em confronto com demais autores do campo da avaliação já antes mencionados, sobretudo Luckesi (2008), que apresenta suas análises sobre o professor autoritário e sobre o castigo, remetendo para as discussões de Foucault (1987) quando este fala da punição, da exposição do castigo, do poder de controlar as ações do outro por meio da ameaça de punição. Em seguida, apresento também a questão do erro, como este é visualizado no processo de aprendizagem, levando às práticas de punição, porém, visto sob uma nova ótica, pode ser considerado como um processo construtivo, como experiência positiva para impulsionar o aluno à aprendizagem, discussão subsidiada também por Hoffmann (1994) e Esteban (2003).

A terceira seção faz uma apresentação do lócus da pesquisa, o contexto da instituição onde se deu o estudo, bem como traz dados das observações acerca das práticas avaliativas das professoras. Nesta seção apresento, ainda, as concepções acerca da avaliação assumidas pela escola, coletadas através dos diálogos com as professoras e a gestão. Estas observações e diálogos permitiram compreender muitos dos aspectos presentes nas narrativas e produções das crianças.

A quarta seção trata dos discursos das crianças sobre avaliação. As análises centraram-se em sete categorias, a saber: a) *compreensão de avaliação como prova, notas e passar de ano*; b) *medo, nervosismo*; c) *ameaça e punição exercidas pelos pais*; d) *erro*; e) *disciplina, comportamento*; f) *expectativa e frustração*; g) *conhecimentos priorizados*. Os discursos são analisados na perspectiva foucaultiana, logo, compreendo que os discursos dos alunos e alunas são enunciações individuais geradas nas interações sociais (FOUCAULT, 2008), ou seja, são construídos de forma não independente, mas a partir de compreensões, de discursos que são compartilhados e dos quais as crianças se apropriam e que contribuem para a construção das suas percepções acerca da avaliação. Sendo assim, os discursos emitidos pelos estudantes permitem a compreensão de que a avaliação ainda serve a procedimentos de controle e disciplinamento, por meio do exame/prova, acompanhado da ameaça de punição, e como isso pode marcar o aluno negativamente. Por fim, a última seção corresponde às conclusões do trabalho.

2 REVISITANDO CONCEITOS, CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO

A avaliação é um dos temas de grande visibilidade no debate educacional na atualidade, sobretudo, no que tange à sua intencionalidade na sala de aula. A despeito de avanços e aprimoramentos ocorridos na prática da avaliação como instrumento de acompanhamento e qualificação do processo de ensino e aprendizagem, é perceptível que as práticas avaliativas tecidas no interior das escolas ainda se encontram fortemente pautadas numa perspectiva tradicional de educação. Basta adentrar e vivenciar experiências educativas nas instituições escolares, que logo será possível constatar a veracidade desta afirmação, embora seja verdadeiro que também é possível se deparar com esforços de muitos professores para modificar esta realidade.

Compreendendo que o tradicionalismo impregnado nas práticas escolares reflete diretamente nas práticas avaliativas, julgo necessário revisitar a trajetória dos estudos sobre avaliação para situar os principais conceitos e concepções que a avaliação vem assumindo ao longo de seu percurso histórico, bem como as funções e as implicações desta para o processo educativo.

Sendo assim, este primeiro momento do presente estudo objetiva apresentar alguns conceitos sobre avaliação escolar, uma breve trajetória deste campo de estudo e as diferentes ideias sobre o papel da avaliação à luz do pensamento de importantes estudiosos tais como Cipriano C. Luckesi (2008), Ana Maria Saul (2010), Márcia Aparecida Jacomini (2008), Clarilza Prado de Sousa (1998), entre outros.

É importante considerar que lido com esses conceitos e concepções como discursos que procuram inventar a avaliação e lhe atribuir sentidos no contexto da prática educativa. Nesse sentido, os discursos são compreendidos na perspectiva foucaultiana como “um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação [discursiva]” (FOUCAULT, 2008, p. 122), sendo estes enunciados “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos, para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 136).

Desse modo, ressalto que a avaliação – a partir da ideia de Foucault – é uma prática discursiva constituída por diferentes e às vezes antagônicas visões sobre o seu papel e função que implicam em modos de produção do sujeito, posto que cada uma das concepções tratadas produz efeitos diferentes quanto ao que se espera da avaliação e de como esta localiza o sujeito

no seu processo formativo. De tal modo, neste trabalho, a teoria será tratada como discursos que se estabelecem, que encontram um lugar e se reproduzem nas práticas educacionais, engendrando as situações avaliativas vivenciadas até a atualidade.

A avaliação é uma atividade inerente ao ser humano, uma vez que este está constantemente diante de situações em que precisa avaliar, seja algo, alguém, um lugar, uma atitude, enfim, está sempre avaliando, sendo avaliado, ou até se auto avaliando, e isto com a intenção de aperfeiçoar suas ações ou mesmo de transformá-las. Para Jacomini (2008, p. 91),

A avaliação é um processo inerente à vida humana e tem como função direcionar nossas ações para a realização de objetivos, seja nas questões mais imediatas do cotidiano ou em projetos de maior amplitude. Nesse sentido, ela não se realiza em um momento específico separada das ações, mas como parte destas. A decisão de fazer algo de um jeito ou de outro, de seguir um caminho ou outro para chegar em um determinado lugar é produto de um processo avaliativo. Com base em determinados valores, julgamos o que e como fazer para atingir um objetivo com maior precisão, com menos esforço e de forma mais rápida.

Como se pode verificar, a avaliação é um processo que visa direcionar as ações, basear as decisões, de forma a resolver problemas da maneira mais precisa, e optar por caminhos que se julguem mais adequados para o alcance dos objetivos. É notório também que a avaliação permite a reflexão, pois, na medida em que avalia determinada ação, o indivíduo reflete sobre ela e conseqüentemente adquire possibilidades para mudanças ou o aperfeiçoamento, dependendo dos resultados deste avaliar.

No campo educacional não é diferente, porquanto a avaliação faz parte do cotidiano escolar e consiste em um procedimento imprescindível para o avanço do processo de ensino e aprendizagem. Sua trajetória na educação é marcada por intensos debates em torno de sua função e de como deve ser conduzida na sala de aula.

Nesse sentido, cita-se Saul (2010), que traz em seus escritos essa trajetória da avaliação, que aqui abordarei brevemente, pois não é a intenção deste estudo aprofundar a discussão nesta questão conceitual e histórica da avaliação da aprendizagem, porém se faz necessária esta abordagem para enriquecer e possibilitar a melhor compreensão do enfoque posterior. A autora traz em seu trabalho o depoimento de Nevo (1983), autor que traz o seguinte manifesto acerca da literatura sobre avaliação até a década de 1960:

Quase toda a literatura sobre medida e avaliação em educação, até meados dos anos 1960, trata da avaliação da aprendizagem do aluno. Até esta data dificilmente se encontra na literatura educacional qualquer orientação substancial sobre avaliação de outros objetos tais como: projetos ou programas, materiais curriculares ou avaliação de instituições educacionais (NEVO, 1983 apud SAUL, 2010, p. 27).

É possível perceber que a avaliação da aprendizagem é uma preocupação bastante antiga. Saul (2010, p. 27-28) alega que “buscar as suas origens é remontar pelo menos ao início do século, ao movimento dos testes educacionais desenvolvido por Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais”.

Essa questão da mensuração das mudanças comportamentais se deu com maior intensidade durante as primeiras décadas do século XX, com o grande avanço da tecnologia da mensuração das capacidades humanas, gerando com isso o aumento em grande escala dos testes padronizados (SAUL, 2010).

Nesse período, o estudo desenvolvido por Tayler e Smith tem destaque, eles planejaram e conduziram um estudo que envolvia uma variedade de procedimentos avaliativos com a finalidade de obter evidências acerca do rendimento dos alunos dentro de uma perspectiva longitudinal. Dentre os procedimentos, estavam incluídos testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento, etc. (SAUL, 2010).

A Tayler é atribuída a denominação avaliação da aprendizagem, sendo o enfoque avaliativo do autor caracterizado como “avaliação de objetivos”. Tayler (1949) discorre sobre o processo avaliativo da seguinte maneira:

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (TAYLER, 1949 apud SAUL, 2010, p. 28-29).

É evidente que Tayler, através de seus estudos e proposições, causou um desequilíbrio na ideia de mensuração na avaliação. Embora não discordasse de que a aplicação de testes tem sua importância, Tayler mostrou que existiam muitas outras maneiras de verificar o rendimento dos estudantes, de perceber as mudanças comportamentais, que correspondem às aprendizagens. Portanto, para Tayler, a avaliação possui como objetivo julgar o comportamento do aluno e deve ocorrer de forma contínua, de modo que este julgamento não seja único, mas que aconteça mais vezes, para assim se chegar a um resultado realmente apropriado.

Vale ressaltar que no campo educacional brasileiro, a literatura sobre avaliação sofreu fortes influências da corrente positivista, da qual se origina o paradigma da avaliação objetivista, cujo modelo avaliativo centra-se em procedimentos e instrumentos de avaliação que

valorizam a quantificação, a mensuração do saber, principalmente por meio de provas e testes padronizados (GOES e BRANDALISE, 2015).

Logo, é possível notar que Tayler realmente contrapôs com suas ideias este modelo avaliativo que valoriza unicamente os testes padronizados para verificar o nível de aprendizado dos alunos, no entanto sua proposta não deixa de estar calcada em pressupostos positivistas.

2.1 As abordagens quantitativa e qualitativa da avaliação da aprendizagem

Mediante essa preocupação em quantificar, tratar estatisticamente os dados, essa valorização da objetividade na avaliação da aprendizagem, pode ser caracterizada a *abordagem quantitativa*. Esta abordagem “está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista” e preocupa-se em comprovar o “grau em que objetivos previamente estabelecidos foram alcançados” (SAUL, 2010, p. 44, 46). Logo, situam-se nesta abordagem quantitativa os modelos que estão centrados em objetivos comportamentais, análise de sistemas, focalizando a “tomada de decisões” (SAUL, 2010).

A abordagem quantitativa valoriza a objetividade na avaliação, sua finalidade é padronizar os resultados, mensurar a aprendizagem dos alunos por meio de testes pontuais, desconsiderando qualquer resultado que fuja ao “padrão” estabelecido, preocupando-se unicamente em “lançar” notas. Logo, neste tipo de abordagem, o aluno, tampouco suas particularidades não são consideradas.

Essa avaliação pautada em dados quantitativos, na medição da aprendizagem dos educandos, mediante a aplicação de testes e exames, ainda é uma prática que permeia o cotidiano das escolas na contemporaneidade, daí a permanência do tradicionalismo proveniente das práticas avaliativas baseadas no positivismo.

Contudo, em contraposição à abordagem quantitativa, surge, na década de 1960, a *abordagem qualitativa*, na qual a avaliação assume enfoques diferenciados e a objetividade não mais é considerada como um objetivo prioritário. Saul (2010, p. 47) sinaliza:

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Esse movimento deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem.

À vista disso, a avaliação numa abordagem qualitativa valoriza uma metodologia sensível à diferença e defende que na avaliação não se deve levar em consideração resultados unívocos, nem resultados a curto prazo, mas sim analisar o processo, a longo prazo, atentando para o sujeito participante (SAUL, 2010).

Desse modo, a abordagem qualitativa traz uma nova perspectiva para a avaliação da aprendizagem, o aluno passa a ser visto em sua totalidade, leva-se em consideração a subjetividade, sendo valorizado o processo e não unicamente o resultado de um teste, uma vez que se compreende o estado emocional e psicológico inerente ao sujeito, o que poderia ter sido a causa de um resultado ineficiente em determinado teste, por exemplo.

2.2 A avaliação diagnóstica, formativa e somativa

Para tanto, é interessante atentar para três tipos/modalidades da avaliação que julgo importante mencionar: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa. A avaliação *diagnóstica* é aquela que ocorre no início do processo e, como o próprio nome já explica, serve para diagnosticar os conhecimentos dos alunos, sondar aquilo que conhecem, perceber se estão assimilando os conteúdos trabalhados e em que se pode melhorar.

Luckesi (2008) defende a avaliação como diagnóstico, alegando que somente com esta função a avaliação pode servir para auxiliar o avanço e o crescimento. Para o autor, existe a avaliação e o julgamento, neste último se baseia a prática de provas e exames para verificar a aprendizagem dos alunos, promovendo a exclusão de parte deles; enquanto a avaliação pode incluir esses alunos, uma vez que procede por diagnóstico, e deste modo “pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem” (LUCKESI, 2008, p. 173). O autor esclarece ainda que “[...] diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de autodesenvolvimento [...]” (LUCKESI, 2008, p. 174).

No entanto, Luckesi chama a atenção para alguns cuidados necessários com a prática da avaliação da aprendizagem, pois referente às suas funções é importante considerar que “ela permite o julgamento e a consequente classificação, mas esta não é sua função constitutiva”. Sendo assim, Luckesi aponta que é preciso “estar atento à função ontológica (constitutiva)” da avaliação da aprendizagem, que é a sua função de diagnóstico, e por isto “a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados” (LUCKESI, 2008, p. 175).

Sendo assim, a avaliação diagnóstica visa não somente compreender o que os alunos já trazem internalizado sobre determinado conhecimento, mas também e principalmente possibilitar a reflexão acerca dos caminhos a serem trilhados para que esses estudantes desenvolvam competências e habilidades intrínsecos aos saberes trabalhados.

Em outras palavras, a avaliação diagnóstica contribui para que o professor perceba as necessidades sinalizadas pelo aluno e, a partir daí, procure meios para incluí-lo, para ajudá-lo na sua dificuldade. Jamais o professor deve “deixar para lá” um resultado insatisfatório, pois seu papel enquanto educador é justamente dar suporte ao educando e buscar meios para que ele aprenda.

Seguidamente, temos a avaliação *formativa*, que acontece no decorrer do processo. Sua principal finalidade é averiguar se o aluno está conseguindo expressar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos, ou seja, se realmente está atingindo os objetivos pensados para o processo de ensino e aprendizagem.

Haydt (2011), em uma visão complementar, aponta que a avaliação formativa tem relação com o chamado “mecanismo de feedback”, este é inserido na discussão sobre avaliação porque esta tem uma função de retroalimentação dos procedimentos de ensino, isto é, fornece dados ao professor para repensar sua prática, podendo realizar um novo planejamento, no sentido de aprimorar sua forma de ensino, além da possibilidade de retornar as informações aos seus alunos, de modo que estes também possam buscar a melhora na sua aprendizagem na medida em que atentam para as suas próprias necessidades.

Muito sobre essa função formativa já foi mencionado acima, quando discorri sobre a avaliação diagnóstica, justamente porque estão diretamente interligadas, não são isoladas, mas se complementam nesse processo. Nesse sentido, a partir da avaliação diagnóstica, a avaliação pode ser formativa na medida em que o professor se utiliza das informações obtidas sobre seus alunos para traçar novas possibilidades de ação no ensino, buscando envolver os educandos nesse processo, de modo que possam superar as dificuldades e caminharem em direção a uma aprendizagem significativa e com sentido.

Finalmente, a avaliação *somativa* é aquela que se dá no final do processo, sendo assim, determina o “conceito” que será atribuído, ou seja, é o resultado final do rendimento do aluno na escola. De acordo com Haydt (2011, p. 220), “a avaliação somativa supõe uma comparação, porque o aluno é classificado de acordo com o nível de aproveitamento e rendimento atingido, geralmente em comparação com os colegas, isto é, com a classe”, ressaltando que esta “ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional”.

Dessa maneira, é possível compreender que a avaliação somativa se materializa na nota que o aluno recebe nos testes ao final de cada conjunto de conteúdos trabalhados, isto é, as provas que são realizadas na escola bimestralmente. Como já citado, esse tipo de avaliação baseia-se na comparação. Essa questão gera um questionamento interessante: o aluno é avaliado de acordo com seus próprios méritos, em função daquilo que consegue desenvolver em relação aos objetivos da aprendizagem, ou de acordo com o que os colegas demonstram saber, ou seja, num processo de medição de sua capacidade em relação a um padrão de comportamento?

É possível constatar (até mesmo por meio de minhas experiências quando aluna da educação básica) que há um grande impasse nessa questão, pois a avaliação deve investigar e acompanhar o indivíduo, as experiências próprias dele, não se pode comparar um aluno com o outro, visto que cada qual tem seu próprio modo e tempo de aprendizado. Dessa forma, se o professor dá uma nota ou conceito para um aluno a partir da nota ou conceito de outro, não está avaliando, mas sim julgando um em detrimento do rendimento do outro.

Prado de Sousa (1998) descreve que o conceito de avaliação somativa e formativa foi apresentado pelo avaliador Scriven, em 1963/7, causando um grande impacto na época, principalmente entre avaliadores brasileiros. Segundo Sousa (1998, p. 162-163), com a apresentação destes conceitos,

Passou-se a compreender então que a avaliação deveria ser não somente somativa, isto é, voltada para a análise de resultados terminais que subsidiasse decisões do tipo sim/não, passa/não passa, mas também formativa, com o objetivo de permitir subsidiar ações de intervenção quando um curso estivesse ainda em desenvolvimento.

À vista disso, é de suma importância que o professor visualize as necessidades do aluno e trabalhe para supri-las. O educador deve conduzir e mediar a aprendizagem, e a avaliação é um suporte para o desenvolvimento de seu trabalho, pois é o processo avaliativo que provê dados sobre o desempenho do aluno e deste modo permite ao professor promover intervenções e reconduzir o ensino da maneira mais adequada para que esse aluno avance na aprendizagem.

É interessante verificar, por meio do que veio sendo explicitado até aqui, que a avaliação tem enfoques diversos, e que sua trajetória é marcada por uma perspectiva tradicionalista, por meio da qual vieram se engendrando práticas avaliativas que valorizam a cultura dos testes e exames nas escolas, gerando resultados únicos e pontuais, sem levar em consideração o aluno e seu estado emocional. Todavia, a avaliação enquanto formativa vem

oferecer subsídios para o aluno atingir os objetivos que no primeiro momento não conseguiu alcançar.

2.3 O paradigma da avaliação mediadora

Nessa direção, é de suma importância citar uma perspectiva recentemente introduzida nas discussões sobre avaliação, a avaliação mediadora. Jussara Hoffmann, em seu trabalho denominado *Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento* traz esta discussão, sobre a qual farei um breve resumo, pois é um trabalho que considero de grande valia para esta minha abordagem.

No referido trabalho, a autora faz uma discussão acerca desta nova perspectiva da avaliação, por ela denominada de *avaliação mediadora*, como oposição ao modelo positivista, de “transmitir-verificar-registrar”, esta segunda caracterizada pelo medir, pela quantificação e classificação dos alunos por meio de notas e exames. Deste modo, apresenta uma pesquisa a partir de perguntas que professores fazem no decorrer de encontros, colóquios, formações, eventos, etc., quando o tema de debate é a avaliação da aprendizagem. A autora organiza as perguntas mais frequentes e revela hipóteses de concepções sobre avaliação que tais educadores possuem, a julgar pelas suas falas.

Dentre as questões mais relevantes tratadas por Hoffman está a grande dificuldade dos professores de se desprenderem da postura conservadora na sua prática, sendo a avaliação “um fenômeno com características seriamente reprodutivistas”, pois o professor segue como modelo a prática que vivenciou enquanto estudante, uma prática instalada nos cursos de Magistério e Licenciatura, levando desta forma a uma reprodução do modelo, sem uma reflexão acerca deste, sem questionar sua prática, parecendo até mesmo inconscientes daquilo que reproduzem.

Outra hipótese de concepção de avaliação que Hoffmann verificou nas perguntas dos professores foi a prática pedagógica como transmissão de conhecimento, onde o professor descarta a possibilidade de sua prática avaliativa contribuir para o fracasso de alunos, alegando que se não aprendem é exclusivamente pelo desinteresse e por não se atentar às explicações do professor, não cumprir tarefas, etc. Desta forma, os professores questionam o paradigma da avaliação mediadora, sendo percebido pela autora que eles consideram esta perspectiva uma prática impossível ou difícil, porque traz a ideia de uma avaliação por meio de diálogo e acompanhamento do aluno, o que os professores veem como algo que exigiria maior tempo com os alunos, por precisar acompanhá-los individualmente e estabelecer um diálogo com os

mesmos, o que demonstrou que os professores possuem um entendimento parcial e vazio do verdadeiro sentido que a avaliação dialógica e com acompanhamento tem.

A avaliação enquanto relação dialógica “concebe o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão” (HOFFMANN, 1994, p. 56). E paralelamente, quanto ao “acompanhamento do processo de construção do conhecimento”, este “implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber” (HOFFMANN, 1994, p. 57).

Ou seja, o acompanhamento do aluno aqui não significa estar constantemente junto, lado a lado, como os professores manifestaram compreender, mas sim orientar este aluno, mediar a construção do conhecimento, estabelecendo uma relação de experiências positivas para a sua aprendizagem, facilitando este processo; não de uma forma individualizada que demande um tempo inalcançável com um único aluno, mas sim proporcionar a eles um aprendizado significativo por meio da interação e compreensão de suas necessidades educativas.

Portanto, a autora faz uma investigação que julga necessária acerca da avaliação, buscando compreender as relações entre as concepções do aprender e do avaliar nos três graus de ensino, algo que, mesmo que ela ainda não perceba em sua total complexidade, porém acredita que destas concepções parte o descrédito estabelecido quanto a uma perspectiva de avaliação mediadora, pelas posturas comportamentalistas e conservadoras dos professores.

Mediante este resumo do trabalho de Jussara Hoffmann, é possível perceber que essa perspectiva da avaliação mediadora veio integrar o diálogo na avaliação, no sentido de expandir os caminhos para o aprendizado através da interação do professor e aluno, tendo o primeiro um olhar reflexivo sobre sua prática pedagógica para orientar e auxiliar o segundo na aprendizagem.

Assim, numa perspectiva dialógica e construtivista, o erro pode ser positivo nesse processo, pois refletindo sobre ele o professor pode ajudar o aluno a caminhar no sentido de superação, de enriquecimento do saber (HOFFMANN, 1994). Logo, o professor media os saberes quando se utiliza da avaliação para subsidiar suas ações, visto que a avaliação mediadora pretende perceber o desenvolvimento do aluno, refletir sobre sua aprendizagem, procurando contribuir para seu crescimento.

2.4 Avaliação: um ato amoroso ou um julgamento?

Nesse enfoque, é importante destacar que Luckesi (2008) define a avaliação como um ato amoroso, porque em si esta é acolhedora, integrativa, inclusiva. E para que se compreenda isto, o autor faz a distinção entre avaliação e julgamento, pois alega que nas escolas utiliza-se a denominação de avaliação e se praticam provas e exames, que são práticas que implicam julgamento. Sendo assim, o autor declara que “o julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo”, já “a avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário” (LUCKESI, 2008, p. 172).

Compreendendo isto em relação à aprendizagem do aluno, Luckesi (2008, p. 173) aponta que “podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida”.

Logo, é importante atentar para a função acolhedora e integradora da avaliação, pois esta objetiva investigar e acompanhar a aprendizagem do aluno, possibilitando as intervenções que se fizerem necessárias, para que ele possa realmente progredir. Porém, o que se percebe é uma atitude contrária, diria até um “mal uso” do instrumento avaliativo. Observa-se muito mais o julgamento do que a avaliação, o que acaba distorcendo a real finalidade da avaliação para a vida escolar do aluno.

Desse ponto de vista, é relevante que a escola inclua a todos nos debates acerca da avaliação e, principalmente, promova formações para seus profissionais, para que por meio do diálogo e compreensão destes processos possa ocorrer o aprimoramento das práticas avaliativas nas escolas, de modo que tais práticas possam realmente incluir os alunos e alunas no processo de ensino e aprendizagem, que a avaliação seja um mecanismo de melhoramento, de impulso na aprendizagem do aluno, e não um mecanismo que o exclua deste processo.

Desse modo, com esta discussão encerro este primeiro momento do presente trabalho, e a partir daqui passarei à questão a qual pretendo dar maior ênfase, uma vez que abordarei mais profundamente acerca da avaliação tradicionalista, acrescentando a questão da avaliação enquanto instrumento de controle e de poder, introduzindo a visão de Foucault, o teórico de maior destaque que subsidiará este debate.

3 AVALIAÇÃO E DISCIPLINA: O PODER DE CONTROLE DO OUTRO

3.1 A avaliação enquanto “arma” para a docilização dos alunos

Mediante o exposto sobre a avaliação da aprendizagem, suas concepções e trajetória, coloca-se um novo ponto de vista, a saber: como a avaliação serve a determinadas finalidades de disciplina, de controle, de ajuste do sujeito. Essa discussão se faz relevante, pois é possível observar no cotidiano escolar que a avaliação tem um peso negativo no indivíduo, isto é, é algo que o aluno considera ruim, que não gosta, principalmente porque quando se fala em avaliação logo se remete à prova, ao teste.

Essa, como já foi discutido, é uma prática tradicionalista produzida e reproduzida nas escolas, e a prova sempre soou como algo negativo, causando medo e insegurança, especialmente ao falar das notas “vermelhas”. Contudo, muito desse peso negativo da avaliação está ligada à sua utilização enquanto controle e disciplinamento, enquanto aquilo que Foucault (1987) chama de “docilização” do sujeito, ou seja, quando a avaliação é utilizada enquanto arma, enquanto instrumento de poder e de subjetivação das pessoas para uma adequação, para um ajuste. Vamos compreender como se dá isto daqui em diante.

É interessante verificar que a avaliação tem sido, ao longo dos séculos, utilizada de maneira desvirtuada nas escolas e, mais precisamente, na sala de aula. Essa forma desvirtuada está associada à maneira como vem sendo conduzida e com quais finalidades. É possível ouvir corriqueiramente no cotidiano escolar frases do tipo: “se não se comportar, vou lhe tirar 1 ponto”, “quero ver no dia da prova”, “quer ser reprovado?”. Através disso, pode-se notar que a finalidade dessas frases é de disciplinamento do indivíduo, de ameaça visando o controle de suas ações.

Nesse sentido, Foucault, no seu livro *Vigiar e Punir* discute acerca das diferentes instituições que trabalham nesse disciplinamento dos sujeitos, e entre essas instituições está a escola, e toda a pedagogia produzida pelo sistema escolar. O pensador apresenta sua compreensão sobre o papel da escola e dentro dessa discussão aponta o exame como sendo um instrumento de controle. Segundo o autor, da mesma maneira que o hospital se organizou como dispositivo de examinar, “[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino [...], trata-se cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (FOUCAULT, 1987, p. 210).

Esse aspecto comparativo que o autor expõe acerca do exame, vale lembrar, foi o que fiz menção anteriormente, ao falar sobre a avaliação baseada na comparação, quando o professor utiliza a nota de um aluno para comparar o desempenho do outro e assim lançar sua nota. Para Foucault, o exame acrescenta as técnicas de hierarquia para vigiar com as da sanção para normalizar, e deste modo permitir a qualificação, a classificação e a punição. O exame é ritualizado como peça chave em todos os aparelhos de disciplinas, sendo assim, os alunos são diferenciados e sancionados (FOUCAULT, 1987). Logo, o exame se constitui como um dos maiores “dispositivos para o controle, punição, hierarquização e exclusão, tanto do saber quanto do indivíduo” (BORGES e CARMINATTI, 2012, p. 170).

É nessa direção que Foucault (1987) aponta a instituição escolar como lugar onde os indivíduos são disciplinados por meio do exame, através do qual são medidos e, conseqüentemente, classificados e hierarquizados em bons e maus. É justamente com esse instrumento que as escolas sujeitam os alunos e alunas às normas impostas, com o objetivo de controle.

Medir quantitativamente e hierarquizar capacidades de maneira valorativa são atitudes que sustentam por muito tempo a educação moderna, fazendo uso do exame como base de uma educação cujo poder consolida os sujeitos em “corpos dóceis”. Toda uma maquinaria do exame é alojada explicitamente na escola, porém seu poder disciplinador torna-se incumbido de “esconder” olhares que não são vistos (BORGES e CARMINATTI, 2012). Deste modo, segundo Foucault “a superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível [...], pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 209).

À vista disso, é importante ressaltar para que se compreenda o significado desses “corpos dóceis”. Quando Foucault fala dos sujeitos enquanto “corpos dóceis”, quando fala da “docilização” dos indivíduos, se refere à maneira como as pessoas são submetidas a aceitar a imposição de outrem que exerce o poder sobre elas. Um sujeito dócil é alguém com o qual se lida com facilidade, alguém que presta obediência sem relutar. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 163). Sendo assim, o poder age minuciosamente sobre o sujeito, a fim de o moldar àquilo que lhe interessa. Os corpos são trabalhados pelo poder disciplinar arduamente, sem descanso, fabricando-se assim os corpos obedientes.

Nesse sentido, o poder disciplinador exercido na escola provém das relações de poder estabelecidas, por meio da hierarquia instituída – falando da sala de aula – entre educador e

educando. Logo, é através da avaliação – que se manifesta por meio dos exames, das provas – que esse poder é exercido. De acordo com Saul (2010, p. 52),

Quem vive ou analisa por dentro a instituição escolar certamente há de concordar que a prática da avaliação engendra situações que tem gerado resultados desastrosos e desanimadores. A avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira “arma”, em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a “disciplina” dos alunos; ganha a “atenção” da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais...

Mediante a isso, é possível observar como a avaliação da aprendizagem tem sido utilizada de maneira tão afastada de sua função de diagnóstico e de uma perspectiva formativa. Ao invés de ser um instrumento de diagnóstico, de aprimoramento da aprendizagem do aluno, que o integre no ensino (ao mesmo tempo em que possibilite ao professor o aperfeiçoamento de sua prática), a avaliação acaba sendo empregada como instrumento de controle do educando, como uma forma de mantê-lo “sobre as rédeas”, que permite ao professor exercitar o seu poder sobre ele, disciplinando-o, tornando-o submisso, assujeitado.

3.2 O medo como motivação?!

Nessa perspectiva, é interessante atentar para a questão do medo nesse processo, o medo que o professor ocasiona no aluno por meio da avaliação, por meio da prova. Luckesi (2008) traz esta questão ao falar da avaliação utilizada como ameaça, pois no interior da escola pode-se perceber “[...] o quanto o professor utiliza-se das provas como um fator negativo de motivação”. Para o autor, isto faz com que o estudante deva “se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (LUCKESI, 2008, p.19).

É por meio do medo que o professor controla o aluno e o “motiva” a estudar, desse modo também busca manter “a ordem” na sala. Por exemplo, se um aluno se comporta mal, o professor ameaça tirar 1 ponto, ele traz a prova à lembrança do educando para o amedrontar, ou seja, o professor utiliza esse poder que tem para intimidar, para ajustar o aluno ao seu interesse. Assim, concordo com Luckesi (2008, p. 40), quando este sinaliza que

[...] De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. Que inversão!

É conveniente apreender esta questão que o autor apresenta, visto que é uma prática que perpassa todo o processo escolar, é algo que está cotidianamente presente no ambiente educacional e, muitas vezes, não nos damos conta porque já se naturalizou no nosso olhar. A avaliação, que deveria ser o suporte para o professor conduzir a sua prática da melhor forma, que deveria libertar, abrir o caminho para a emancipação, proporcionar ao educando outros caminhos para a aprendizagem, torna-se ferramenta de advertência, de intimidação, para que o aluno não “fuja às regras”, não infrinja as normas da escola e os padrões da “boa conduta”. Realmente, que grande inversão!

É nesse movimento que os indivíduos, enquanto sujeitos, enquanto alunos ou alunas, ficam tão marcados. O medo e a ameaça nos marcam, o pavor de fazer uma prova, o “branco” que dá muitas vezes quando se está sentado diante de um teste. Mas por que será? É justamente porque é algo que sempre soou como um castigo, como uma punição. Não nos sentimos felizes quando vamos realizar uma prova, porque o nervosismo impera, sempre se leva o peso negativo disso, o medo de errar, e nesse sentido é importante frisar o quanto o erro assume uma ampla proporção nesse processo, é a superdimensão do erro. Sobre esta questão falarei mais adiante.

3.3 O professor como “detentor” do saber e, conseqüentemente, do poder

Na perspectiva na qual está situada esta discussão – da avaliação enquanto instrumento de disciplinamento e controle – é pertinente evidenciar que a avaliação é sobretudo um campo de imposição de saberes, de exercício de poder, geralmente utilizado pelos que se julgam mais fortes sobre aqueles considerados mais frágeis, ou seja, dos que “sabem mais” (os professores) contra quem “sabe menos” (o aluno).

É interessante considerar o fato de que, historicamente, o professor foi considerado como a autoridade na sala de aula, ao longo dos anos foram se cristalizando práticas nas escolas que valorizavam sobretudo o autoritarismo e o professor como detentor do conhecimento. É justamente essa imposição de saberes, as práticas autoritárias, que fazem com que a avaliação seja tão temida, pois ela passou a ser tomada como uma forma de coagir os sujeitos, como punição. Sobre isso, Saul (2010, p. 52) alega:

Domingues (1985), em seu recente estudo sobre o cotidiano da escola de 1º grau, aponta a existência de uma relação autoritária entre professor e aluno nas salas de aula, corroborando este mau uso da avaliação. Segundo esse autor, os professores transformaram a disciplina num verdadeiro ato de coação. Parecem utilizar a sua

posição hierárquica para gerenciar autoritariamente o cotidiano da sala de aula. “Nessa relação em que o professor ‘deve mandar’ e o aluno ‘deve obedecer’, em que o professor ‘deve falar’ e o aluno ‘deve ouvir’, em que se subtraiu a participação do aluno, qualquer tensão é vista sempre como um sintoma de problema. A fim de eliminar o problema, o professor utiliza um sistema externo, seja de recompensa – nota, aprovação no final do ano –, seja de punição – representações, castigos”. Utilizando-se desses mecanismos o professor e, através dele, a própria instituição escolar acabam definindo de forma discriminatória o destino acadêmico do estudante, contribuindo para agudizar a seletividade do ensino.

Desse modo, é possível compreender como a avaliação – inserida nesse contexto da instituição que centra suas práticas educativas numa hierarquia de valores e posicionamentos – termina por ser utilizada como um mecanismo de sustentação das práticas autoritárias do professor, que por meio dela impõe sua autoridade e mantém os alunos disciplinados e “alinhados” às suas regras.

É válido lembrar que essa sujeição que o professor consegue dos seus alunos através de sua “autoridade” está relacionada diretamente com o medo que provoca nos estudantes, pois “o medo é um fator importante no processo de controle social” e, quando “internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis” (LUCKESI, 2008, p. 24), haja vista que é pelo sentimento de medo que nos paralisamos, que nos aquietamos e agimos de maneira submissa. E a avaliação foi sendo, ao longo das décadas, tomada como aliada nessa posição classificatória que a escola assume, funcionando especialmente como determinante na relação entre professor e aluno, na qual o primeiro é o “detentor” do conhecimento (e do poder), e o segundo o seu receptor, o que obedece, o que apenas ouve e não fala.

Nessa perspectiva, é interessante citar Foucault (1979), que em seus pensamentos expõe acerca das relações de poder existentes na sociedade, as quais agem sobre os indivíduos coagindo-os, disciplinando-os, exercendo o controle dos corpos. Uma vez que o poder está incorporado nas relações, há a classificação dos sujeitos dentro delas, no sentido de delegar posições a eles – quem tem o poder de mandar? Quem obedece? Quem age? Quem espera? Quem fala? Quem ouve? Foucault (1979) compreende poder como uma ação sobre ações, para ele o poder não se encontra centrado em uma instituição, nem a nível estatal e jurídico, mas ultrapassa-os – logo, as relações de poder perpassam pela sociedade em geral. Na perspectiva do autor, o poder se constitui em uma prática social historicamente instituída e que se modifica de maneira contínua.

Desse modo, as relações estabelecidas na escola encontram-se obviamente ajustadas nessa organização, em que os sujeitos estão envoltos em uma rede de relações constituída hierarquicamente, na qual o poder define quem assume cada lugar, quem manda, quem pode, e quem são os submissos, quem está no “topo” e quem está “abaixo”. Porém, as pessoas não são

forçadas, elas são conscientes desse poder, uma vez que as relações de poder transcorrem pela sociedade. Esse poder não é inerente a um ser apenas, não é algo natural, que herda-se e se desempenha sobre todos ininterruptamente; mas todo indivíduo em algum momento o exerce. Como já mencionei, Foucault (1979) defende que o poder se modifica continuamente, ou seja, aquele submisso em relação a alguém em um determinado contexto pode também exercer o poder em outro contexto, por exemplo: o operário submisso ao chefe no seu contexto de trabalho, também pode exercer o poder na sua casa, com relação aos filhos, etc. Logo, o que precisamos compreender é que o poder não é estático, não é de alguém, mas perpassa em todos os contextos sociais, ele se transforma, é modificável, varia, no sentido de ser manipulado por alguém que tenha condições de acioná-lo em determinado contexto ou momento.

Retornando o olhar para a sala de aula, nessa relação historicamente construída entre professor e aluno, o professor era considerado como o “ser supremo” na sala, o “dono” do espaço, que tinha o poder de falar, e que detinha o conhecimento; enquanto os alunos eram os subjugados, os que deveriam permanecer quietos nas carteiras, falar somente com autorização, os quais nada sabiam e deveriam ficar à espera do “depósito” de conhecimento que o professor faria.

Paulo Freire (1987) contribui para afirmar essa questão, ao discorrer acerca da concepção bancária da educação. Segundo essa concepção, o educando era despossuído de saber, logo, era considerado apenas receptor do conhecimento que o professor lhe transmitia. Freire (1987, p. 57) alega que, nessa concepção bancária,

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

A educação, desenvolvida nessa direção, caracteriza-se por uma aprendizagem mecânica, em que os alunos memorizam os conteúdos para apropriar-se dos conhecimentos narrados pelo professor. Sendo assim, a aprendizagem acaba não tendo significado para o educando, uma vez que o professor é o centro do processo educativo, levando os estudantes a fixar, memorizar os conteúdos, repeti-los, sem compreenderem seu significado real (FREIRE, 1987).

É interessante ressaltar que, quando se fala dos conhecimentos narrados pelo professor, essa mesma narrativa é uma relação de poder, porque são algumas narrativas que contam, não são todas. O que se institui enquanto conhecimento válido? Isso que se institui enquanto

conhecimento válido a ser ensinado é definido numa relação de poder, de verdades. Como o próprio Michel Foucault dizia, “a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz saber” (FOUCAULT apud TRAGTENBERG, 1985, p. 68). Então, nos próprios conhecimentos – aquilo que se define como interessante e não interessante para ensinar – percebe-se o poder se manifestando.

Dessa maneira, é perceptível que essa posição hierárquica assumida pelo educador no exercício de sua função veio se constituindo nas escolas baseada em uma concepção de educação desvirtuada, em que se considerava o educador como o centro do processo educativo ao invés do aluno, deste modo o estudante estava ali apenas para cumprir uma obrigação de “aprender”, porém não lhe era dado o direito de questionar o seu professor, pois este considerava uma afronta o aluno ou aluna expor dúvidas ou falar quando não era solicitado.

Logo, tais práticas autoritárias são tecidas no interior das escolas e há muito fazem parte do seu cotidiano – inclusive o próprio saber é imposto, ao serem considerados os trabalhos de Paulo Freire que descrevem a concepção bancária, essa concepção resulta justamente das hierarquias designadas nas relações, pois pelo fato de o professor ser considerado o centro, a figura “suprema” mediante a turma, os alunos sempre foram colocados abaixo, logo, despossuídos de conhecimento, devendo ser disciplinados e punidos. Como já sinalizado, Foucault alega que é na escola que o poder disciplinar produz saber (FOUCAULT apud TRAGTENBERG, 1985). Ou seja, quem detém o saber, conseqüentemente detém o poder de falar sobre ele, uma vez que a disciplina dociliza os sujeitos e os impõe os saberes que através do poder são definidos como verdade.

O papel do professor enquanto “detentor” de autoridade, enquanto detentor do conhecimento, é uma das discussões realizadas por Luckesi (2008). O professor muitas vezes utiliza o autoritarismo até mesmo para disfarçar as suas próprias fragilidades, ele se utiliza da avaliação para disfarçar seus medos, cansaço, e que de modo algum pode transparecer aos educandos que está “vulnerável” aos seus comportamentos “fora do padrão” determinado. Então, o professor acaba se utilizando da avaliação como um mecanismo de controle dos educandos, como uma forma de provar que ele é quem manda e para fazer os alunos o respeitarem. Na visão de Luckesi, o educador se utiliza de sua autoridade para hostilizar os estudantes e, assim, dependendo do seu estado emocional, ele considera relevante ou não os dados que o aluno apresenta ao ser avaliado. Para o autor:

Os “dados relevantes” a partir dos quais se deve manifestar o julgamento de valor, tornam-se “irrelevantes” na avaliação dependendo do estado de humor do professor. Ou seja, a definição do relevante ou do irrelevante fica na dependência do arbítrio

pessoal do professor e do seu estado psicológico. A gana conservadora da sociedade permite que se faça da avaliação um instrumento nas mãos do professor autoritário para hostilizar os alunos, exigindo-lhes condutas as mais variadas, até mesmo as plenamente irrelevantes. Por ser “autoridade”, assume a postura de poder exigir a conduta que quiser, quaisquer que sejam. Então, aparecem as “armadilhas” nos testes; surgem as questões para “pegar os despreparados”; nascem os testes para “derrubar todos os indisciplinados”. E assim por diante. São frases que ouvimos constantemente nas “salas dos mestres”. Os dados relevantes, que sustentariam a objetivação do juízo de valor, na avaliação, são substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador. E assim, evidentemente, a avaliação é descaracterizada, mais uma vez, na sua constituição ontológica (LUCKESI, 2008, p. 37).

De tal modo, a avaliação torna-se um instrumento simplesmente de coerção nas mãos do professor autoritário, afastada de sua função constitutiva – a sua função de diagnóstico e formativa para a efetivação de uma aprendizagem significativa. Sendo assim, o professor exerce seu poder disciplinador sobre os alunos, ora punindo as condutas “malcriadas” dos estudantes com castigos, ora aplicando a punição no momento de avaliar, colocando pegadinhas nas questões ou dificultando o máximo possível.

Nesse sentido, é interessante mencionar a respeito do castigo, uma prática que permeou há muito tempo nas escolas, e ainda hoje está presente – não mais de forma física e explícita, mas ainda presente. Luckesi (2008) faz uma discussão acerca desse assunto, em que busca situar historicamente o castigo nas escolas brasileiras, que vão desde o castigo físico até os psicológicos. Conforme o autor, nossa prática escolar tem um passado marcado pelo castigo físico, como a régua utilizada pelo professor no Sul do país, “para bater num aluno que não respondesse com adequação às suas perguntas sobre uma lição qualquer”; e a palmatória, utilizada no nordeste do país para bater “na palma da mão dos alunos”; também a “prática de colocar o aluno ‘de joelhos’ sobre grãos de milho ou de feijão, ou ainda de mandá-lo para a frente da classe, voltado para a parede e com os braços abertos. Pequenos martírios” (LUCKESI, 2008, p. 49).

Essa questão remete ao que Foucault (1987) discute na obra *Vigiar e Punir*, quando expõe acerca do castigo em praça pública; o autor aborda o suplício na primeira parte de sua obra e, assim, traz – logo no primeiro capítulo de seu livro, ao falar do corpo dos condenados – um relato sobre a punição de um preso parricida em praça pública, narrando todos os detalhes do castigo/execução, com suplícios horrendos, que por fim levaram o homem à morte. Foucault discute acerca dos suplícios (penas de tortura) aplicados como punição aos detentos no século XVIII, sobretudo aos parricidas e semelhantes; os detentos eram castigados em praça pública e a exposição da tortura era assistida como um espetáculo pela população (FOUCAULT, 1987).

Isso tinha o intuito de que a população testemunhasse a punição do condenado e temesse infringir às normas, pois estavam vendo o que aconteceria com quem cometesse crimes. E, posteriormente, o suplício vai desaparecendo e surgem castigos como a masmorra, trabalhos forçados, redução do alimento, etc.; ou seja, não mais atingindo o corpo para a morte, com torturas, mas atingindo na medida que o detento aprendesse a “lição”.

Como se pode observar, isso tem muito a ver com essa discussão que Luckesi faz – acerca dos castigos aplicados aos educandos, essa exposição do castigo em frente à classe. E nesse sentido, é importante destacar que, na compreensão de Luckesi, o castigo pode ser explícito ou velado. Segundo ele, “hoje não estamos usando mais o castigo físico explícito, porém, estamos utilizando um castigo muito mais sutil – o psicológico” (LUCKESI, 2008, p. 24). E há de se concordar com tal afirmativa, uma vez que no cotidiano das escolas com as quais se mantém diálogo, nas quais se desenvolvem pesquisas, é possível se deparar constantemente com práticas de punição, principalmente a ameaça, que Luckesi (2008) considera um castigo antecipado, uma forma de castigo psicológico com duração prolongada, uma vez que a criança sempre terá em mente que a qualquer momento poderá ser castigada.

O castigo gera medo e, sendo a ameaça um castigo psicológico, é possível ter uma noção do que os alunos passam, de como se sentem mediante essas práticas que o educador tantas vezes utiliza para obter controle. É interessante observar como o castigo – embora não seja de forma física – ainda se manifesta nas escolas, por meio de uma “violência simbólica” – discutida por Bourdieu no livro *A reprodução* –, ou seja, ainda que o castigo não atinja o corpo físico, mas atinge o ser, a sua personalidade, uma vez que alcança o estado psicológico do sujeito (LUCKESI, 2008).

Nessa perspectiva, é interessante sinalizar novamente Foucault (1987), o qual declara que com o tempo, em meio a críticas, o suplício vai desaparecendo. O autor fala de uma “nova era” para a “justiça penal” (FOUCAULT, 1987, p. 11), em que o suplício vai deixando de ser praticado, a punição passa a ser menos diretamente física e há “um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados”, desaparece “o corpo como alvo principal da repressão penal”, a exposição das punições ao público vai se esvaindo (FOUCAULT, 1987, p. 12) a punição não se dirige mais ao corpo, mas à alma, e nessa direção Foucault (1987) aponta a questão do Panóptico, que é o vigiar, não é mais a punição dos espetáculos, dos horrores, mas é aquilo que Luckesi diz, que atinge o psicológico; pois quando os prisioneiros são vigiados por meio do dispositivo Panóptico, eles passam a ser vistos, mas não conseguem ver o guardião, por isso eles não precisam ser vigiados constantemente, mas sempre terão a consciência de que poderão estar sendo observados, e assim os próprios presos internalizam o controle e já não ousam cometer

nenhum delito (explicarei mais acerca do Panóptico na seção em que apresento a análise dos dados da minha pesquisa).

Desse modo, é interessante essa relação que é possível fazer das análises construídas por Luckesi com o que Foucault discute, embora Luckesi não apresente nenhuma fundamentação foucaultiana, porém, é muito conveniente realizar essa aproximação de suas ideias.

À vista disso, torna-se relevante discutir acerca do castigo situado na questão do erro, uma vez que a visão do erro como culpa tem conduzido à prática do castigo visando a correção dos alunos; utiliza-se do castigo como forma de punir o estudante pelo erro cometido e assim direcionar a aprendizagem. Todavia – na visão de Luckesi (2008), Esteban (2003), Hoffmann (1994) e outros autores do campo da avaliação da aprendizagem –, o erro, visto de uma forma saudável, pode possibilitar uma construção de experiência positiva para a aprendizagem do educando. É a função construtiva do erro, o erro como fonte de virtude (LUCKESI, 2008). Na subseção seguinte, farei uma breve discussão sobre esse assunto.

3.4 O erro no processo de aprendizagem: castigo ou caminho para construção de conhecimento?

É conveniente falar do erro no processo escolar, já que é algo que sempre esteve presente. No entanto, é interessante também considerar que ele só existe porque há um padrão que define o que é o certo. Sem a existência de um padrão que normaliza algo ou alguém, o erro ou o diferente não existiria. Luckesi (2008, p. 54) afirma: “a ideia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. [...] Sem padrão, não há erro”.

Na perspectiva foucaultiana, o erro é o desvio da norma, Foucault (1987) alega que se estabelece a norma nas instituições disciplinares para punir os atos desviantes, “o Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 153). Ainda segundo o autor:

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Nessa perspectiva – em decorrência desse padrão estabelecido que define o correto –, uma vez que o aluno fuja desse padrão, o erro surge; e uma vez surgindo o erro, conseqüentemente o castigo aparece para ser aplicado. Luckesi (2008, p. 52), ao discorrer acerca das razões do castigo, alega que

A ideia e a prática do castigo decorrem da concepção de que as condutas de um sujeito – aqui, no caso, o aluno – que não correspondem a um determinado padrão preestabelecido, merecem ser castigadas, afim de que ele “pague” por seu erro e “aprenda” a assumir a conduta que seria correta.

Dessa maneira, é evidente que o erro, no processo de aprendizagem, sempre determinou condutas negativas, o erro nunca foi visualizado como uma forma de melhorar a aprendizagem, de o professor reconsiderar determinadas práticas; muito pelo contrário, caso o erro fosse cometido por um aluno, este imediatamente deveria receber a punição merecida, pois somente o acerto é permitido, e se ele não atendeu ao padrão, receberá o castigo e assim saberá como proceder.

Nessa direção, Luckesi (2008) menciona a exposição pública do erro, uma forma de castigo que ridicularizava o aluno frente aos demais colegas.

Uma forma intermediária de castigo, entre o físico e o moral, era deixar o aluno “em pé”, durante a aula, enquanto os colegas permaneciam sentados. Neste caso, era castigado fisicamente, pela posição, e moralmente, pelo fato de tornar-se visível a todos a sua fragilidade. Era a exposição pública do erro” (LUCKESI, 2008, p. 49)

Desse modo, o erro impulsionava diversas formas de castigo, formas essas sutis e que acarretavam em um peso psicológico para o aluno. Atualmente, ainda são utilizadas outras maneiras de castigar, principalmente a ameaça de reprovação, a gozação por não se sair bem, a ridicularização do erro, e ainda testes que o professor passa sem que os alunos sejam previamente avisados, os testes-surpresa (LUCKESI, 2008). Sendo assim, os estudantes são pegos desprevenidos e dessa forma o professor “vinga-se” de determinadas condutas que não lhe agradaram. Mais uma vez é possível relacionar ao suplício analisado por Foucault (1987), pois com a atualização do suplício a punição deixa de afetar o corpo para afetar a alma do indivíduo, logo, é possível perceber a atualização dos castigos escolares, que passam a atingir claramente o psicológico dos estudantes, não é mais o corpo que é atingido, mas a alma, as mentes dos alunos

À vista disso, Esteban (2003) aponta que se o erro, na avaliação, é visto somente como oposto ao acerto, como resultado do desconhecimento; se a prática avaliativa está na

classificação das respostas dos educandos como certas ou erradas, então se vive uma exclusão e a diversidade não está sendo valorizada. Para a autora, “a avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola” (ESTEBAN, 2003, p. 16).

Nesse sentido, a avaliação nessa perspectiva excludente – que padroniza o conhecimento, seleciona e classifica –, acaba afastando, desprezando, excluindo a todos que respondem fora do que foi predeterminado, a todos aqueles que não se adequam aos padrões do “correto”. Desse modo, conhecimentos são desvalorizados, e aquilo que é definido como erro simplesmente serve para reprovar, para dizer que o aluno ou aluna não conseguiu e ponto. Contudo, uma nova visão sobre o erro pode transformar essa realidade, a partir do entendimento de que ele não precisa ser o fim, um determinante para a classificação ou desclassificação do aluno ou aluna em “sabe” ou “não sabe”, mas que seja um impulso para uma aprendizagem aprimorada.

Na compreensão de Esteban (2003), conforme as crianças vão se deparando com novos desafios, vão aprimorando seu modo de raciocínio, e durante esse processo os equívocos são comuns, pois fazem parte da construção do conhecimento. O professor, enquanto mediador desse processo, precisa perceber essas situações e utilizá-las positivamente, ajudando o educando a compreender o erro, estimulando seu crescimento intelectual. Segundo Luckesi (2008), a compreensão do erro é o passo fundamental para a sua superação. Compreender a origem do erro, como aconteceu, verificar efetivamente, só assim ele pode ser utilizado como fonte de virtude ou de crescimento, só assim serve como ponto de partida para o avanço. O autor declara:

O erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis. Uma conduta, em princípio, é somente uma conduta, um fato; ela só pode ser qualificada como erro a partir de determinados padrões de julgamento (LUCKESI, 2008, p. 53-54).

De tal modo, o erro deve ser usado para reorientar o processo de aprendizagem, e para isso deve-se deixar de lado os preconceitos e o julgamento prévio. Como diz Luckesi (2008), é preciso antes observar os fatos e só depois julgar, porém nossa prática tem sido inversa. De acordo com o autor, o erro conscientemente elaborado possibilita a oportunidade de revisão e avanço. Quando o professor conversa com o educando e junto dele compreende seus erros, e a partir daí reorienta seu entendimento e o ajuda a refazer sua prática, o aluno percebe como

deveria proceder e é assim que seu erro pode ser utilizado para seu crescimento, pois o mostra como não proceder daí em diante, então ele terá muito mais possibilidades de avançar.

De acordo com Hoffmann (1994), o erro, visto de uma perspectiva construtivista, torna-se um elemento fundamental para a construção e apropriação dos saberes. Segundo a autora:

Se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação. Contrariamente, se introduzimos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano. A opção epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora (HOFFMANN, 1994, p. 57).

Nessa direção, é importante compreender que o erro só é positivo se a conduta do professor for a de reflexão sobre a aprendizagem do educando, é somente com a reflexão que o aluno ou aluna pode superar o erro e aprimorar seu conhecimento; é essa a avaliação mediadora que Hoffmann (1994) defende, em que o professor media o processo de apropriação do conhecimento do aluno e este não é visto como receptor passivo do saber, mas sim como agente, num processo de construção em que o professor tanto ensina quanto aprende. Sendo assim, o erro não conduz à reprovação, mas reconduz a aprendizagem de forma mais experiente.

Segundo Esteban (2003), o erro dá pistas sobre o modo como os sujeitos estão organizando seus pensamentos, mostra suas peculiaridades, seus desvios e não mais representa “a ausência de conhecimentos, a deficiência, a impossibilidade, a falta” (ESTEBAN, 2003, p. 21). Para a autora: o erro não conduz à reprovação, mas reconduz a aprendizagem de forma mais experiente.

O erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança “sabe”, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”, portanto o que pode “vir a saber”. Neste sentido, passa a ser um estímulo (ou um desafio) ao processo ensino/aprendizagem – estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina. O erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir (ESTEBAN, 2003, p. 21).

Nesse sentido, o erro, tomado como parte do processo de construção do conhecimento, pode sinalizar aspectos muito significativos na avaliação, como o caminho que a criança está

trilhando. Se as respostas foram diferentes do objetivo proposto, pode significar que professor precise repensar sua prática e trabalhar de uma forma que leve o aluno ou aluna a atingir o objetivo. Luckesi (2008, p. 59) reitera que “[...] insucesso e erro, em si, não são necessários para o crescimento, porém, uma vez que ocorram, não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz”.

Portanto, o erro deve ser encarado como algo natural do processo de desenvolvimento da criança e não deve levar à conduta do castigo, porque se for assim não estaremos sendo educadores, somente juízes. Nosso papel enquanto educadores é mediar o conhecimento e, uma vez o erro acontecendo, deve-se reorientar a criança e proporcionar a ela a chance de enxergar o erro como um salto em direção ao crescimento.

4 APRESENTANDO O CONTEXTO INVESTIGADO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Esta seção apresenta o contexto onde se desenvolveu a pesquisa e os dados obtidos por meio das observações e diálogos com as professoras e gestão, que dizem respeito às concepções de avaliação que perpassam na instituição e as práticas das professoras das turmas acompanhadas, assim como eventos de avaliação vivenciados pelos alunos e alunas nas salas de aula durante a investigação. Interessa destacar que, através das conversas e observações nas turmas em que se desenvolveu o estudo, foi possível perceber muitos aspectos que se tornam importantes para a minha perspectiva de análise e que permitem compreender muitos dos discursos expressados pelas crianças nas entrevistas. Por esse motivo, trazer essas observações e analisá-las é relevante, para depois adentrar na análise dos discursos.

O estudo se constitui em uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, realizada na escola de Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão, pertencente à rede pública do município de Bragança/PA. A escolha desta escola se deu pelo fato da minha participação como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹, Núcleo Pedagogia Bragança, em que passei a desenvolver atividades com as crianças nas turmas, ao mesmo tempo em que realizei a coleta de dados para a pesquisa.

Nesse sentido, descreverei brevemente o contexto da escola onde o estudo foi realizado. Por meio da observação participante investiguei eventos de avaliação vivenciados pelas crianças, busquei caracterizar a forma como a avaliação é pensada na instituição e como

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes ainda na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação teórico-prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O Núcleo de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) do Campus Universitário de Bragança é um dos 13 subprojetos que integra o Projeto Institucional PIBID UFPA 2018, aprovado pelo Edital Capes nº 07/2018. O projeto aprovado, intitulado *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*, tem como objetivo geral elevar a qualidade da formação docente por meio da pesquisa e problematização das questões e demandas da escola, assim como pela intervenção propositiva, conduzidas por licenciandos, orientados por pesquisadores qualificados, de forma a tornar a experiência na escola um espaço de aprendizagem e experimentação metodológica de caráter inovador. Como objetivos específicos, o projeto busca criar estratégias pedagógicas que enfrentem as deficiências dos alunos da Educação Básica no domínio das estruturas conceituais dos diversos componentes curriculares da educação básica; criar estratégias pedagógicas que concorram para a melhoria do domínio da leitura, garantindo que os alunos das escolas atendidas alcancem maior autonomia na leitura, interpretação, expressão escrita nas diferentes áreas do conhecimento; produzir conhecimento acadêmico acerca dos processos vivenciados nas escolas, relativos aos componentes curriculares atendidos pelo PIBID, enfatizando a especificidade do saber escolar e seus impactos nos processos de formação dos alunos; e incorporar os conhecimentos produzidos no âmbito do PIBID/UFPA no projeto de formação inicial dos licenciandos e formação continuada de professores das escolas.

as professoras desenvolvem suas práticas avaliativas. De outro modo, também foram realizadas entrevistas com as crianças para conhecer os discursos das mesmas sobre a avaliação. Na abordagem de tais entrevistas foram realizadas dinâmicas adequadas à faixa etária e que favoreceram a sensibilização e a expressão das crianças sobre o objeto pesquisado. Essas dinâmicas envolveram roda de conversa, exibição de desenho animado, leituras de histórias em quadrinhos, dinâmicas de debate e expressão oral, escrita e por meio de desenhos. Para complementar os dados, realizei conversas informais com as professoras e a gestão da escola.

4.1 O contexto da pesquisa

O contato com a instituição em que se desenvolveu a pesquisa se deu através do Programa PIBID, no projeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*, da Faculdade de Educação, do Campus Universitário de Bragança-PA, no qual fui voluntária por um período de seis meses. A escola situa-se em uma comunidade antes considerada meio rural do município de Bragança-PA, recentemente esta área foi reconhecida como pertencente ao meio urbano, recebendo o status de bairro. A instituição tem uma boa reputação no que diz respeito as práticas de alfabetização e letramento, pois nos últimos anos obteve avanços e tem conseguido bons resultados nesse quesito, em comparação com outras realidades encontradas em demais escolas municipais. A meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) projetada para o município de Bragança no ano de 2017 foi de 4,7 e o município alcançou um resultado de 3,9. A média projetada para a escola Josefa Alvão foi de 4,4 e o resultado atingido pela instituição foi de 4,3. Como é possível observar, a escola teve um resultado excelente no IDEB, faltando apenas 1 décimo para alcançar a meta. Para o ano de 2019 as metas projetadas para o município e para a escola é de 5,0 e 4,7 respectivamente.

Os alunos e alunas são provenientes do próprio bairro e de comunidades próximas, totalizando um número aproximado de 198 estudantes. A escola possui turmas da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, as turmas são compostas por um número em torno de 18 a 35 educandos, divididas nos dois turnos.

A instituição é relativamente pequena, construída no ano de 1993 para atender a um público reduzido². Na parte frontal da escola está a faixa com o nome atribuído à mesma, e o

² A escola investigada é o prédio principal, posto que possui uma escola anexa em outra comunidade.

portão de entrada localizado ao lado esquerdo. Logo à entrada está o pátio, este é um espaço bastante pequeno no qual as crianças brincam no momento do recreio. O espaço onde as crianças fazem as refeições localiza-se no próprio pátio, com duas mesas posicionadas à parede do lado direito. Ao final do pátio, ao lado esquerdo, situa-se a cozinha.

A instituição tem ao todo, quatro salas de aula. Possui também uma sala onde se situa a secretaria e uma sala de informática – estas são as primeiras avistadas ao adentrarmos a instituição, à direita. Se percebia muito frequentemente a presença de crianças da comunidade, fora de seu horário de aula, a observar o movimento na escola sentados no muro de lado ao portão principal, principalmente em ocasiões em que a escola passava por preparações para momentos festivos, o que acarretava no ensaio das crianças no pátio. Também era notável a boa relação mantida entre escola e comunidade – com os pais principalmente, que ao levar e buscar os filhos, estavam sempre dialogando com todos, inclusive recebiam lanches das merendeiras, e em alguns momentos até levavam para casa quando se tinha sobejado. Considero esta relação muito positiva e que – embora em um primeiro momento possa parecer algo supérfluo – pode significar um caminho para manter contato com os pais e obter sua contribuição no trabalho desenvolvido na instituição.

A observação e acompanhamento das práticas avaliativas se deu nas salas do 3º e 5º anos, onde estive sete tardes em cada turma. As entrevistas foram realizadas em duas tardes, com a participação de 10 crianças, 5 de cada turma. O local de realização das entrevistas foi a sala de informática cedida pela gestão, onde contei com o apoio de profissionais na organização do ambiente. Vale salientar que o espaço – por conta de ser pequeno – foi uma das causas da decisão de selecionar apenas 10 crianças para as entrevistas, pois estas só foram possíveis de serem realizadas em dois dias, dada a dificuldade encontrada para a liberação das crianças, sendo também a data e o tempo de entrevista negociados com as duas professoras, pois estavam em preparação para as provas bimestrais.

4.2 A avaliação na escola investigada

Na instituição pesquisada a avaliação é assumida como um processo indispensável para o bom desempenho do trabalho educativo. Em seu planejamento, a escola sugere que se trabalhe a avaliação numa perspectiva emancipatória (SAUL, 2010; LUCKESI, 2008; HOFFMANN, 2002). Segundo a gestão, esta avaliação objetiva que o professor não avalie o educando apenas com dados quantitativos, mas que o observe no decorrer das aulas, levando em consideração aspectos qualitativos, como a participação, o interesse pela atividade,

desenvoltura, interação, desempenho, etc. É a escola que escolhe estes critérios, ela cria esses aspectos característicos para observação de seus alunos e alunas, baseados nessa concepção emancipatória. De acordo com Saul (2010), “a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Essa concepção objetiva promover os sujeitos, libertá-los dos modelos classificatórios e de estagnação social, propiciando seu crescimento (LUCKESI, 2008).

Nas conversas realizadas com as professoras, estas alegaram que fazem registros das atividades dos alunos (as) e que ao final de cada aula avaliam se as crianças conseguiram alcançar o objetivo proposto. A professora do 3º ano disse realizar provas somente para fechar o ciclo de atividades, pois não tem valor de nota e só contam como mais uma forma de perceber como as crianças estão caminhando, como um complemento das atividades de sala, trabalhos práticos, etc. Sendo assim, o resultado da prova em si não define se os alunos avançam ou não. A professora alegou também que não dá notas nas provas, e sim conceitos (bom, excelente, ótimo, precisa melhorar, etc.).

No caso dos alunos (as) do 5º ano, a prova determina notas, porém também são avaliados por meio dos trabalhos individuais e em grupos, das atividades de leitura e escrita, atividades do livro didático, etc. Segundo a professora, ela faz anotações a respeito dos estudantes em todo esse processo, sobre suas dificuldades – principalmente aqueles que observa que não dominam a leitura –, e as crianças acumulam pontos nos trabalhos, todavia o que mais conta é a prova.

Acerca dos critérios avaliativos, as professoras esclareceram que definem a leitura, a escrita e o cálculo também como critérios – se as crianças conseguem realizar a leitura da forma que esperam, se conseguem se expressar bem em uma produção textual, se conseguem fazer as operações, se já tem habilidade pra resolver adição, subtração, etc. A professora do 5º ano disse avaliar as crianças através de atividades em dupla também, e que atenta para o interesse e envolvimento de cada uma neste momento, pois segundo ela às vezes um se “sai mais” e outro se “sai menos”. Sendo assim, o empenho na atividade também é um critério para avaliar, assim como responder os trabalhos e ler em voz alta, sendo tudo isto registrado.

A partir dos registros, a professora do 3º ano constrói os Pareceres do Desempenho dos Alunos, elaborados ao final das avaliações, no qual consta todo o percurso dos educandos, avanços e dificuldades. Uma forma que encontra de evitar o trabalho de construir um parecer para cada criança é construindo pareceres por grupos, ou seja: um parecer para um grupo de educandos que mais avançaram; um parecer para aqueles que desenvolveram, mas ainda apresentam dificuldades; e um parecer para aqueles que não atingiram os objetivos do ano/nível

e ainda não possuem condições para avançar ao próximo ciclo. Quanto aos alunos ou alunas que possuem deficiência, a professora elabora pareceres individuais. A professora do 5º ano faz a correção dos trabalhos das crianças e das provas e lança as notas, o que no final do ano vai para os boletins. Apenas um parecer era construído, para um aluno com necessidades educacionais especiais.

É importante destacar essa questão que a primeira professora expôs – sobre construir pareceres por grupos de acordo com o que apresentam em comum. É interessante perceber que ela classifica os educandos, pois cria categorizações, parece estar construindo padrões. A fala da professora leva ao entendimento de que ela constrói um padrão de comportamento e avalia os alunos (as) em relação a este padrão e não aquilo que eles (as) demonstram saber. Aqui cabe novamente o questionamento que apresentei anteriormente, ao discorrer sobre a avaliação somativa, sobre a avaliação baseada na comparação: o aluno (a) é avaliado de acordo com seus próprios méritos, em função daquilo que consegue desenvolver em relação aos objetivos da aprendizagem, ou de acordo com o que os colegas demonstram saber, ou seja, num processo de medição de sua capacidade em relação a um padrão de comportamento? Então, acredito que nesse caso tenha uma resposta, uma vez que na fala da professora ficou explícito que os alunos (as) são classificados a partir de um padrão definido e por meio da comparação, só assim é possível separar todos os grupos e construir um parecer como se os alunos (as) fossem um só. Quando arrazoei acerca da questão da padronização, da comparação, aqui se tem uma clara evidência de que isso ainda perpassa.

Desse modo, é perceptível que, embora a escola tenha todo um posicionamento, alegando que não avalia por provas, que busca trabalhar em outra perspectiva, ainda há exceções. Então, é importante perceber como os professores vão se apropriando de outros conhecimentos, de outros saberes e que isso vai refletindo em mudanças no seu trabalho, mas de certa forma eles também compartilham de uma cultura escolar cristalizada, que ainda se centra muito nos padrões do aproveitamento dos estudantes, na padronização das aprendizagens. Isso são valores, são crenças, que estão muito arraigadas na cultura escolar e que os professores se apropriaram ao longo do tempo. Ou seja, não é porque os professores começam a pensar, a questionar determinadas práticas, determinadas formas de conduzir o ensino, que eles eliminam aquilo que eles já faziam, as práticas pelas quais eles foram formados e que eles compartilham também. O que se percebe na escola investigada é que existem discussões, existem mudanças, houveram sim muitos avanços, mas que também as práticas tradicionais persistem.

No entanto, é importante levar em consideração também as dificuldades da professora relacionadas à quantidade de crianças, pois se conhece a realidade das escolas públicas brasileiras, onde muitas vezes o professor tem que lidar com a superlotação de sala, o número de crianças é sempre maior do que a capacidade de gestão do professor, então, esse é um grande desafio para o professor avaliar qualitativamente. Vale mencionar que minha intenção não é culpabilizar as professoras, pois este trabalho considera que as teorias são discursos que vão se constituindo como verdade na sociedade, e nesse caso, as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras estão situadas nessas teorias, é algo que veio se cristalizando na cultura escolar e que realmente é difícil desprender-se delas totalmente. E ainda, muitas vezes o professor ou professora nem se dá conta de que sua prática está caminhando rumo à seleção, à classificação dos alunos e alunas, ele (a) simplesmente vê como uma forma de facilitar seu trabalho, mediante a tantas demandas a cumprir.

Seguidamente, a gestão deixou claro – nas conversas estabelecidas – que por mais que se trabalhe buscando os aspectos qualitativos, os aspectos quantitativos são necessários, pois é preciso atribuir notas aos estudantes para serem inseridas no sistema. Esta é uma questão que não se pode discordar, é sabido que notas são uma exigência do sistema educacional e que não se pode fugir delas, de certa forma as instituições educacionais são obrigadas a manter a avaliação quantitativa para atender a esta requisição. É possível verificar essa questão até mesmo com relação aos dados do IDEB, pois é uma exigência legal a partir da ideia de ranqueamento, os dados servem para se visualizar quais escolas tem “melhor reputação”, uma vez que o resultado do IDEB dá uma visibilidade à instituição. O dispositivo Panóptico que Foucault (1987) discute também pode ser percebido nesse aspecto, pois permite que os sujeitos (nesse caso, a instituição escolar) sejam vistos, sejam percebidos, observados por meio das notas que são publicadas, sem que estes vejam quem lhes observa, a escola sabe que pode estar sendo observada, ainda que não consiga ver quem lhe dirige o olhar.

Segundo Foucault (1987, p. 224), “[...] o efeito mais importante do Panóptico” é “induzir [...] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”. Ainda de acordo com o autor, “o exame [...] estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. (FOUCAULT, 1987, p. 209). Desse modo, é interessante atentar para o fato de que os índices dão visibilidade à escola, o desempenho geral da instituição é dado a conhecer (e está disponível para o público) em uma plataforma. É dessa forma que ocorre a classificação, a hierarquização das capacidades e desempenho dos indivíduos, haja vista que, a partir da nota, separa-se o “melhor” do “pior”, o “bom” do “ruim”.

Todavia, a despeito dos dados quantitativos requeridos pelo sistema educacional, a escola deve considerar o melhor caminho para avaliar o aluno e ajudá-lo a crescer no aprendizado. Conduzir a avaliação numa perspectiva formativa significa estar atento aos processos de aprendizagem dos educandos, não objetivando atribuir notas, mas compreendendo que esta, embora seja decorrente do processo, não precisa ser o seu fim, isto é, que a nota não seja um determinante na vida escolar do educando, mas que sejam dadas condições para seu desenvolvimento sem prender-se estritamente a elas, sem prender-se a resultados unívocos e pontuais de um teste.

Conforme a coordenadora da instituição, as professoras são orientadas para trabalhar numa perspectiva emancipatória de avaliação, porém, reconhece que depende muito do empenho delas, haja vista que há falhas por parte de algumas professoras, que em alguns momentos se mostraram resistentes a trabalhar com outros instrumentos de avaliação que não seja a prova. A coordenadora falou ainda das dificuldades e resistência de algumas professoras para exercitar os conteúdos de forma contextualizada com a realidade dos educandos, de modo que procediam tal qual estava no livro didático.

Os instrumentos e critérios avaliativos com os quais a escola trabalha são traçados no planejamento, o qual é realizado bimestralmente. Esse planejamento conta com a participação de todas as professoras e é nesse momento que elas recebem toda a orientação, sendo definido aquilo que pretendem trabalhar no bimestre, traçando-se tanto a metodologia de aula quanto os aspectos avaliativos – os instrumentos que utilizarão para avaliar as crianças no decorrer das atividades a serem desenvolvidas. Embora, como muito reiterou a gestão no decorrer das conversas, nem sempre se cumpre aquilo que foi planejado e acordado nas orientações.

4.3 A sala de aula

Durante as investigações, ficou esclarecido que as professoras – em muitos aspectos – ainda desenvolvem uma prática baseada no modelo tradicional de educação. Isto é sinalizado até mesmo nos componentes visuais das salas de aula, como por exemplo a própria organização, pois as carteiras eram enfileiradas, alinhadas. Em uma das salas as carteiras eram enfileiradas em dois grupos divididos para o lado direito e para o lado esquerdo, ficando um espaço entre os dois, no centro. Em um primeiro momento, isto pareceu-me ter o propósito de separar os “melhores” dos “menos desenvolvidos”, pois a maioria das crianças que estava em um dos lados, de frente à mesa da professora, eram as mais desenvolvidas na leitura, enquanto a maioria das que mais tinham dificuldades sentava-se no outro lado. Todavia, no decorrer das

observações, abandonei esta hipótese, pois não foi comprovada, pareceu ser só uma coincidência, apenas uma questão de preferência das crianças. Ou quem sabe elas mesmas buscassem seus grupos, estar perto de quem mais se identificavam.

Nesse sentido, é importante colocar que a forma como as professoras se posicionam na sala de aula e posicionam os próprios alunos (as) pode em muito sinalizar para como tais sujeitos se encontram em um espaço construído de forma autoritária e socialmente tido como verdade, ou melhor, como a forma universal são práticas construídas socialmente e que se refletem na escola, e isto implica consequentemente em suas práticas educativas.

Essa disposição das carteiras em filas, assim como o professor sempre à frente da classe, é uma construção histórica, constituindo-se em uma prática tradicional, na qual é valorizado o disciplinamento e total sujeição dos estudantes ao seu mestre. Foucault (1987) fala dessa questão no livro *Vigiar e Punir*, no qual discorre sobre o espaço da escola, o professor, a posição dos alunos, que na verdade é uma relação de autoridade, de disciplina, de docilização dos corpos.

Para Foucault (1987, p. 163), “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Aqui é a disciplina sendo manifestada, pois, de acordo com o autor, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 164). É a disciplina que fabrica os corpos dóceis, ou seja, torna os corpos submissos. Semelhantemente se dão as relações no interior da instituição escolar, uma vez que em sua organização se percebe a intenção de controle dos educandos, de assujeitá-los a partir de uma hierarquia de valores e de posições.

Dessa maneira, é interessante perceber como a escola funciona como esse espaço disciplinador, como espaço de docilização, em que o aluno deve ficar preso à sua carteira, enfileirado, falar somente quando é chamado, quando é interrogado. Logo, o modo como o espaço é construído também é fundamental para compreender como as práticas avaliativas são pensadas e desenvolvidas, pois uma organização que se baseia no que se costuma chamar de “tradicionalismo” dá sinais de que as práticas educativas também são desenvolvidas nessa direção – e se tais práticas são tradicionais, se espera que a avaliação também seja.

É válido ressaltar em que sentido desse tradicional estou falando, pois deve-se considerar que o rótulo de tradicional envolve muita coisa, tradição não é sinônimo de negatividade. Muitas vezes a inovação condena a tradição como negativa, mas é importante perceber que não é bem assim, muitas vezes a tradição também é relevante, há muitas práticas

que servem para determinados processos de resistência. Como exemplo, temos a reforma do Ensino Médio, que é tomada como inovação, procurando enfrentar a tradição, mas na verdade são formas escamoteadas de introduzir mudanças que não são aconselháveis do ponto de vista do conhecimento. Quando se defende que o currículo não é interessante, que determinados conhecimentos, determinadas matérias devem ser excluídas porque não interessam, porque é tradicional, é na verdade uma negação, é alguém (e falo alguém não no sentido de referir-me a um sujeito, mas sim pessoas, grupos, representantes ou defensores de uma mesma ideia compartilhada entre si) que na verdade está indeferindo saberes que são válidos e importantes para a formação do indivíduo, por razões de interesses próprios e muitas vezes desconhecidos.

Então, é importante averiguar que tradicional não é sinônimo de negatividade, assim como inovação não é sinônimo de progresso, de uma visão progressista. Sendo assim, quando falo práticas tradicionais refiro-me à prática da repulsão, discordância, resistência por parte de muitos profissionais quanto ao aprimoramento da avaliação no interior das escolas, refiro-me às práticas que tem características positivistas, que estão há muito tempo presentes nas escolas e que estudos evidenciaram e evidenciam que precisam ser repensadas.

4.4 As práticas das professoras

No transcorrer das observações das práticas das professoras, foi possível perceber em alguns momentos o costume que tinham de utilizar pegadinhas nas perguntas das atividades que passavam para os alunos (as), o que levava muitos a responderem erroneamente. Logo, considero que esta prática desvirtua o que se pretende com avaliação, pois as questões devem ser sempre bem esclarecidas, de modo a não confundir o aluno, não é aconselhável utilizar pegadinhas, muito menos para crianças que estão ainda em processo de alfabetização e letramento (HOFFMANN, 2002; LUCKESI, 2008; OKUDA, 2001).

Outro ponto observado foi uma das professoras apenas aceitar o caderno das crianças quando estas respondessem a todas as questões das atividades, não aceitando dar a orientação que as crianças procuravam no momento em que respondiam, o que também compreendo como uma prática a ser repensada, uma vez que se as crianças direcionam-se ao professor com dúvidas em determinada questão, acredito que este deva atendê-las, pois está ali para auxiliá-las e orientá-las em todos os momentos da aprendizagem (LUCKESI, 2008).

Também foi possível acompanhar os momentos de correções das atividades, em que pude perceber que a professora apontava somente os erros dos alunos, entregava o caderno dizendo que as questões não corrigidas (passado o visto) estavam erradas, e não questionava

como a criança havia chegado àquele resultado equivocado, apenas a mandava retornar à carteira para refazer a questão. Algo notório após estes fatos foi que muitas vezes os alunos novamente apresentavam as questões respondidas equivocadamente, o que me traz ao entendimento a necessidade de a professora dialogar e ajudar o estudante naquilo que possa não ter assimilado, sendo isso muito importante para o processo de aprendizagem da criança, uma vez que o diálogo é fundamental na relação professor e aluno (HAYDT, 2011). A interação e o diálogo que o professor estabelece com o aluno, embora possa em momentos dar-se de forma conflituosa, é muito importante para o processo de aprendizagem do educando e para a assimilação dos conhecimentos (MÜLLER, 2002).

Nesse sentido, aqui cabe uma pequena consideração sobre o erro, discutido na seção anterior, pois é importante perceber como a escola trabalha negativamente o erro e não como um processo de construção (HOFFMANN, 1994). É possível averiguar que a atitude da professora – ao dizer que a resposta do aluno estava errada e mandar fazer de novo, sem refletir sobre isso – está associada à discussão que Luckesi (2008), Esteban (2003) e Hoffmann (1994) fazem sobre o processo de construção do conhecimento da criança, em que muitas vezes o professor apenas reprova a atitude do educando, somente vê o erro e não reflete sobre ele com a criança, não o utiliza para o enriquecimento do saber.

Quando desenvolvi a pesquisa, as crianças estavam em processo de preparação para as avaliações bimestrais, por isto, na maioria das tardes em que estive nas turmas, os alunos (as) faziam revisão de assuntos para a prova. Em um desses momentos, em que corrigia as atividades, e ao ver que as crianças estavam respondendo erroneamente, a professora repetiu por duas vezes que teriam perguntas dessas atividades na prova, ela só não sabia qual, por isso deveriam saber todas e prestar atenção. Pude notar que a maioria dos alunos ficava esperando a resposta ser colocada no quadro, não tendo a disposição de ler as questões e respondê-las, como se esperassem a resposta para só então estudar, como algo mecanizado, apenas para fazer a prova.

Outro ponto que julgo importante mencionar é a forma como as professoras se posicionavam frente aos alunos (as), uma posição que remete àquela velha forma hierárquica, autoritária – é justo esclarecer que isto não se dava tão frequentemente, mas sim em determinados momentos. Em uma das turmas, a professora falava com as crianças, na maioria das vezes, com tom elevado, literalmente gritando, chamava a atenção frequentemente. Isto remete à questão discutida por Foucault (1979), das relações de poder, que por meio de seus mecanismos funciona como uma força de coação, disciplinamento e controle dos indivíduos. Quem tem o poder da fala na sala de aula? Certamente que é o professor. Aos alunos, a vez da

fala acontece quando lhes é permitido, quando lhes é solicitado. Logo, o poder da palavra pertence ao professor, este é o “detentor” do poder na sala, o que está à frente de todos e acima. Esse posicionamento remete ao modelo tradicionalista da educação, e ainda hoje é possível se visualizar nas escolas. O professor usa de estratégias orais para afirmar sua autoridade e determinar quem pode falar e em que momento o aluno tem o direito da fala.

Em muitas ocasiões, a professora ameaçava não permitir que os estudantes fossem ao recreio, caso não se concentrassem na atividade, e realmente isto chegou a acontecer enquanto acompanhava a turma, lembro-me de uma criança que não realizou o dever de casa e não pôde sair para o recreio. Em um dado momento, ao julgar que um aluno não estava se comportando, o ameaçou, dizendo que lhe faria uma vergonha, e assim ele ficaria quietinho. De igual modo, ouvi na outra turma falas semelhantes, por exemplo, quando a professora disse às crianças que parecia que só aprendiam se fosse na base da ameaça, só se interessavam se fossem ameaçadas.

Em contextos como esse, parece-me que o objetivo final é obter controle e autoridade sobre aqueles que se encontram ali – neste caso, os alunos (as). As atitudes que punem os estudantes, que os reprimem, a concepção que acredita que só aprendem se ameaçados, nada mais são do que maneiras de exercer o poder sobre aqueles dos quais se espera sujeição.

Nesse sentido, é interessante destacar que observei um comportamento de medo em alguns alunos, ao estarem diante da possibilidade do erro; em um momento em que levavam as atividades para a professora corrigir, alguns colegas começaram a fazer sinais, como que eles estavam “fritos”, dizendo que algumas questões estavam erradas e eles iriam se dar mal, que a professora os repreenderia. Percebi que as crianças ficaram bastante assustadas, voltaram para as suas carteiras e fizeram como os colegas disseram. Notei que os alunos ficaram com medo de serem castigados, de a professora lhes dar “sermão” e não viram a possibilidade de ela os ajudar naquilo em que haviam se equivocado.

Durante a pesquisa, também foi possível acompanhar os momentos em que as crianças faziam provas. Em uma das turmas, quando realizavam prova de Matemática, por várias vezes ouvi a professora falar para um aluno que este estava resolvendo os problemas incorretamente, que não estava atento, e que ia apanhar muito do pai. Ela usou frases como “teu pai tá de olho nessa prova de hoje”, “ah, quer apanhar do teu pai? Vou já ligar pra ele”. E notava-se o nervosismo da criança quando a professora falava assim. Percebi ainda um certo desespero em algumas crianças, as quais pareciam nem mesmo conseguir efetuar operações muito simples; muitas tiveram bastante dificuldade, inclusive as auxiliei, porém observei que estavam meio travadas, não estavam se concentrando, e estavam bastante nervosas.

Na outra turma, por várias vezes escutei frases como “me deu um branco agora”, “esqueci tudo”, e os estudantes faziam várias reclamações no momento em que pegavam as provas. Em uma dessas ocasiões, a professora permitiu que olhassem o caderno por 10 minutos, o que acarretou num corre-corre, todo mundo pegando seu caderno e copiando as respostas das atividades. Notei que muitos alunos não viam significado nos conhecimentos que lhes eram apresentados, pois não conseguiam colocar na prova coisas muito simples, coisas que a professora abordou por diversas vezes, porém percebi que aquilo não era algo significativo para eles.

Observei ainda que os educandos ficavam muito inquietos no momento da prova, e sempre falavam que havia dado branco na mente, percebia que ficavam num desespero, pedindo ajuda e inclusive colando. Um fato que me chamou atenção foi o de um aluno que, na prova de Ciências, estava respondendo as questões totalmente fora do assunto; as questões falavam a respeito do corpo humano, e umas delas pedia que colocasse o nome do tecido que recobria o corpo, em que o aluno escreveu “roupa”; na outra questão, que perguntava o que um conjunto de tecidos formava, o aluno respondeu “pano”; e na questão em que pedia o nome do tecido de sustentação do corpo humano, o aluno escreveu “comida”. Então, percebi que ele não atentava para os conhecimentos solicitados na prova. Ele tinha sim noção do que fazia, mas eram as noções dele, e não condiziam com o que se requeria naquele momento, porém suas respostas fazem todo sentido, se forem consideradas de outro ponto de vista que não sejam os saberes aos quais se referia a prova. Ao ver as respostas, disse a ele que estavam equivocadas, e questionei se ele havia estudado sobre o assunto, ao que ele respondeu que sim, porém havia esquecido; então procurei ajudá-lo a entender o que se pedia nas questões, dizendo que falavam a respeito do corpo humano, explicando como nosso corpo é formado, de modo a ajudá-lo a lembrar do que a professora havia trabalhado.

É importante atentar para aquilo que a criança produz, procurar compreender as suas noções. Se o aluno entregasse a prova dessa maneira, será que a professora consideraria? Será que ela buscaria compreender a lógica da criança, ou apenas determinaria que ele estava errado e atribuiria a “merecida” nota? Na perspectiva da avaliação mediadora o professor deve desenvolver um acompanhamento permanente do aluno, possibilitando caminhos para um conhecimento aprimorado, e para isso é importante que propicie ao educando sua expressão, que este exponha seus pontos de vista. Levando em consideração esse ponto de vista e vivência do aluno, o professor pode criar estratégias, por meio dessa relação dialógica, para a construção de conhecimento, atuando como mediador da aprendizagem (HOFFMANN, 1994).

Ao acompanhar as correções em uma das turmas, notei que a professora respondia todas as questões das provas e se baseava nas suas respostas para corrigir as respostas dos alunos (as). Em um momento, ao ver em uma resposta de um aluno a escrita de algo que não estava na resposta que ela havia feito, pegou um livro para verificar se aquilo estava no assunto e constatou que o aluno estava correto. Quanto a essa questão, é importante refletirmos, pois se a professora dá todas as respostas para os estudantes, que sentido tem fazer a prova? Fica algo mecanizado, já que os alunos estudam as perguntas e as respostas. Então, parece haver aí muito mais uma memorização do que aprendizagem.

Mediante todos esses aspectos, constatei que, nas salas de aula observadas, as professoras pareciam tratar/conceber a avaliação como algo necessário para a sua prática, porém, ainda valorizavam muito a prova como instrumento avaliativo, a despeito de outros utilizados.

Entretanto, mais uma vez é válido lembrar que não se deve crucificar o professor, mas é necessário perceber como essas práticas ainda são muito presentes na escola, a despeito dos avanços ocorridos. É justamente porque são práticas compartilhadas culturalmente, que estão e fazem parte da própria subjetividade do professor, e ele acredita que isso é eficaz. Logo, é importante ter isso em mente e não “jogar” a culpa nas costas do professor, pois nota-se uma constante luta por parte de muitos educadores para aprimorar suas práticas para uma educação de qualidade.

5 OS DISCURSOS DAS CRIANÇAS SOBRE AVALIAÇÃO

Mediante o levantamento teórico realizado anteriormente e as percepções acerca do contexto em que se deu a pesquisa e das concepções e práticas avaliativas das professoras, chego a um ponto de grande relevância para este trabalho, que é a análise dos discursos dos alunos e alunas. Aqui busquei compreender as percepções e concepções das crianças a respeito da avaliação de sua aprendizagem, confrontando com a discussão realizada até então, buscando assim entender aspectos presentes nas falas. É importante frisar que, além das falas, foram analisadas também imagens (desenhos) e escritas produzidas pelas crianças.

No primeiro dia de entrevista, preparei vídeos de desenhos animados³ que tratavam sobre avaliação da aprendizagem, posteriormente conversamos sobre, finalizando com escritas – pequenos textos e frases – e desenhos das crianças que retratavam seu entendimento acerca do tema. Na segunda entrevista, preparei slides com várias historinhas em quadrinhos/tirinhas⁴ que tratavam sobre o tema, posteriormente foi realizada a conversa, finalizando com a produção de historinhas dos alunos e alunas sobre sua experiência com a avaliação.

As entrevistas foram transcritas, sendo importante ressaltar que os dados foram categorizados, a partir daquilo que foi mais recorrente nas falas das crianças e nas suas produções. Sendo assim, minhas análises centraram-se em sete categorias, a saber: a) *compreensão de avaliação como prova, notas e passar de ano*; b) *medo, nervosismo*; c) *ameaça e punição exercidas pelos pais*; d) *erro*; e) *disciplina, comportamento*; f) *expectativa e frustração*; g) *conhecimentos priorizados*. Para referenciar as falas das crianças, bem como as imagens, serão utilizados nomes fictícios.

5.1 “Bons” e “maus” alunos: a prova separa o joio do trigo

Procurei conhecer o entendimento das crianças sobre a avaliação, para perceber que concepções possuem sobre esta que faz parte de seu processo escolar. As respostas apontaram

³ Vídeos obtidos através do YouTube: o primeiro, do personagem Chico Bento, disponível no link <https://youtu.be/hDucPrC4IbQ>; o segundo, do personagem Charlie Brown e a turma do Snoopy, disponível no link https://youtu.be/auq_3eL87C8.

⁴ As tirinhas foram obtidas por meio de pesquisa no Google e foram organizadas em slides para a leitura coletiva com as crianças.

para uma *compreensão de avaliação enquanto prova*, como determinante para *avançar de ano ou não*, evidenciando também as *notas*. Entre as respostas que mais destacaram isto estão:

Bia (3º ano): É, ééé... é se passa na prova ou não!
 Laura (3º ano): É saber se passa ou não...
 Sara (3º ano): É nas vezes que a gente faz as provas.
 Dani (5º ano): [...] quer dizer que é prova.
 Davi (3º ano): É tirar só nota boa!

Quando indagadas sobre por que os professores precisam avaliar os alunos, duas crianças responderam:

Bia (3º ano): Pra passar, pra não ficar repetido...
 Dani (5º ano): Pra não reprovar.

Essa compreensão é acentuada até mesmo pelos pais e as próprias professoras, os quais, segundo as crianças, os motivam a estudar para passar de ano. Isso ficou explicitado na fala de três estudantes:

Dani (5º ano): O meu pai fala assim: “estuda, Dani, pra ti passar de ano”, e a mamãe também fala “estuda, Dani”, aí cada vez que eu chego na escola a mamãe manda eu estudar mais um pouquinho, pra eu não esquecer de nada na prova.
 João (5º ano): Meus pais falam “estuda, pra passar de ano [...]”.
 Ester (5º ano): A professora fala “estudem, pra vocês fazerem a prova, pra passar...”

Apenas duas crianças manifestaram que a avaliação também se dá nos momentos das atividades realizadas na sala de aula:

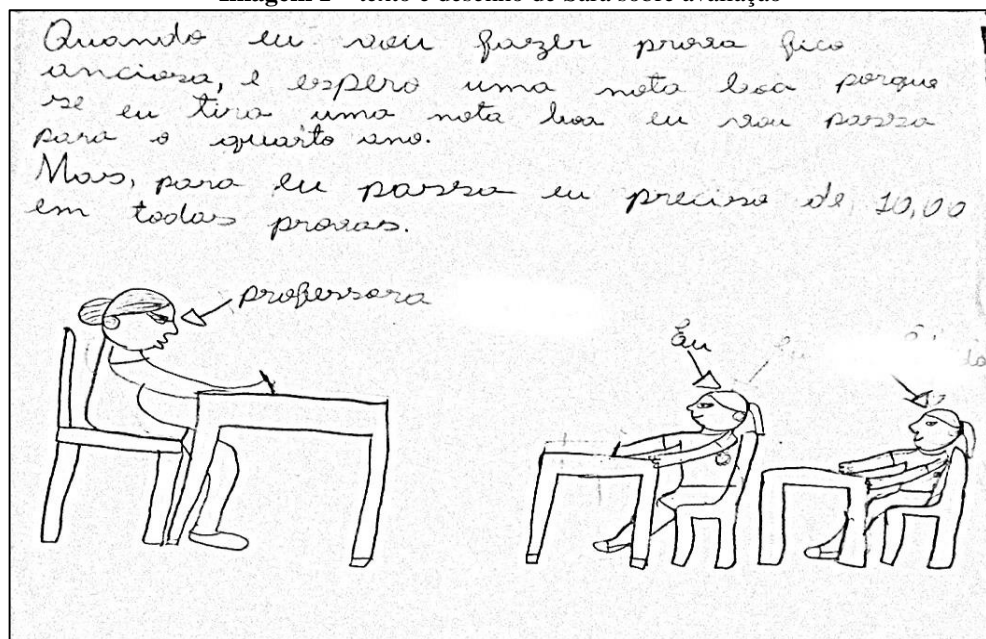
Paulo (5º ano): Na sala de aula...
 Ester (5º ano): também na sala, quando a gente tá fazendo os trabalhos...

A partir dessas falas, é possível compreender que as narrativas das crianças referentes à avaliação de sua aprendizagem também estão pautadas nessa construção histórica, instituída na escola e socialmente internalizada, que percebe a avaliação como prova, como exame, em que se visualiza somente o “passar de ano”. E, com tal postura, muitas vezes, as crianças se utilizam de meios extremos para conseguir avançar para o próximo nível de ensino (como a memorização dos conteúdos e a “cola”), e acabam não desfrutando de uma verdadeira aprendizagem.

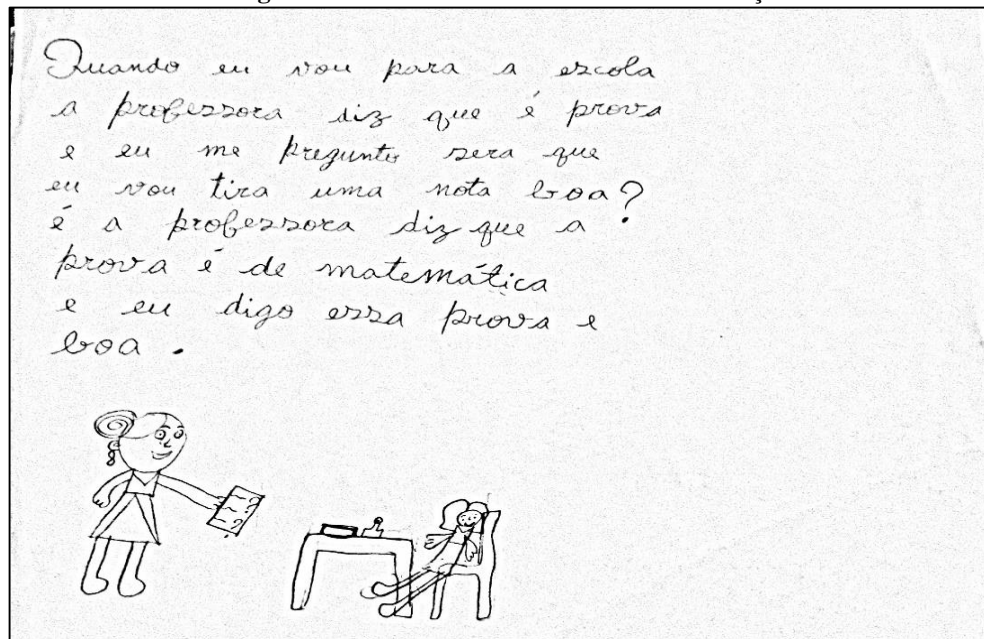
Quando o aluno Davi diz que avaliação “é tirar só nota boa”, ele está, na verdade, reproduzindo uma noção de avaliação que já perpassa há muito tempo no cotidiano escolar, é

algo que as crianças já vêm desde pequeninas ouvindo e, conseqüentemente, internalizando. De igual modo, as alunas Sara e Laura expõem essa questão em seus textos e desenhos (imagens 1 e 2), manifestando enxergarem-se e estarem naturalizadas em um contexto que envolve ‘estudar para a prova - fazer a prova - receber a nota’, sempre na expectativa de receber uma “nota boa”. Na verdade, as crianças já adentram a escola cientes de que esta é um ambiente onde terão que fazer provas, para receber notas. Embora elas não se deparem logo nos primeiros anos escolares com estas obrigações, mas já entram com este intuito – falo inclusive por minha experiência pessoal, pois até mesmo antes de iniciar a vida escolar, já ouvia de meus pais que teria que estudar, me interessar, tirar boas notas para “passar de ano” e um dia “ser alguém na vida”. É justamente daí que surge o medo de fazer uma prova, é o medo de errar, o medo de não dar certo.

Imagem 1 – texto e desenho de Sara sobre avaliação



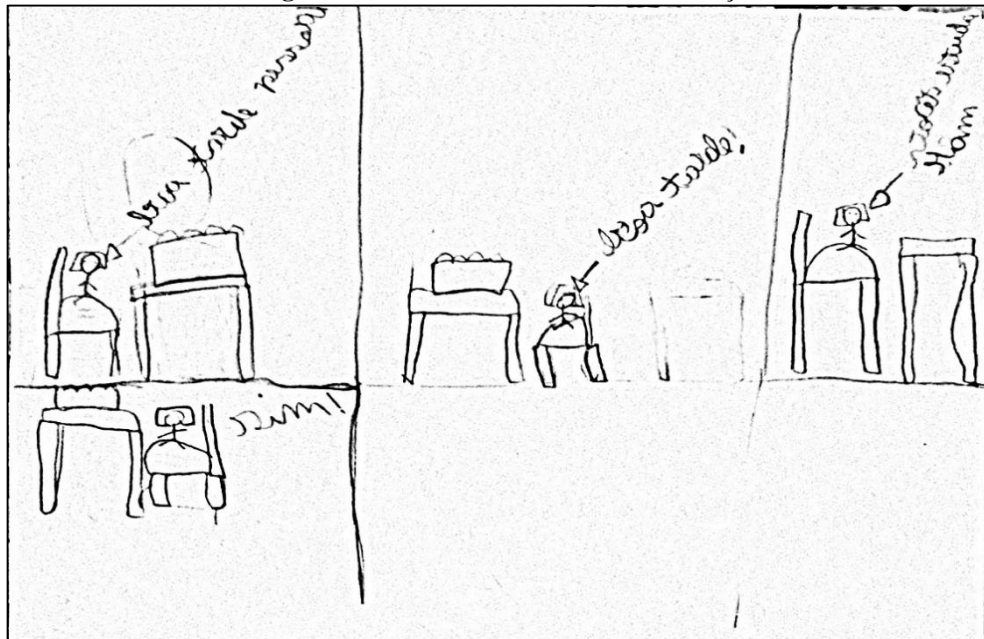
Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

Imagem 2 – texto e desenho de Laura sobre avaliação

Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

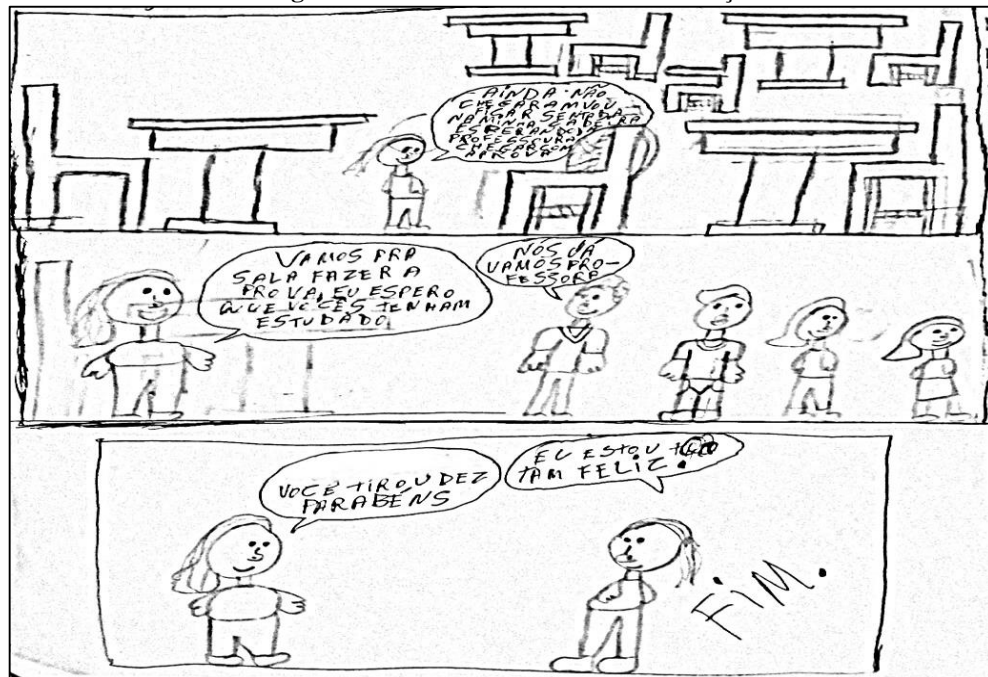
Essa compreensão que as crianças possuem de avaliação enquanto provas, que precisa ser realizada para que passem de ano, manifesta que na escola ainda impera aquilo que Luckesi (2008) chama de “pedagogia do exame”, que se refere às práticas avaliativas que valorizam unicamente ou principalmente os testes para “comprovar” o aprendizado do aluno. É interessante perceber que isso marca tanto as crianças, que em uma das historinhas produzidas, uma aluna representou até mesmo a caixa/pasta que a professora carrega para a sala contendo as provas para serem distribuídas (imagem 3). Uma outra aluna também representou um momento de realização de provas (imagem 4), expressando uma situação corriqueira que vivencia durante esses dias, quando espera sentada a professora chegar com a prova e quando recebe sua nota, representando a professora lhe cumprimentando com os parabéns por tirar a nota máxima.

Imagem 3 – Historinha de Manu sobre avaliação



Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

Imagem 4 – Historinha de Dani sobre avaliação

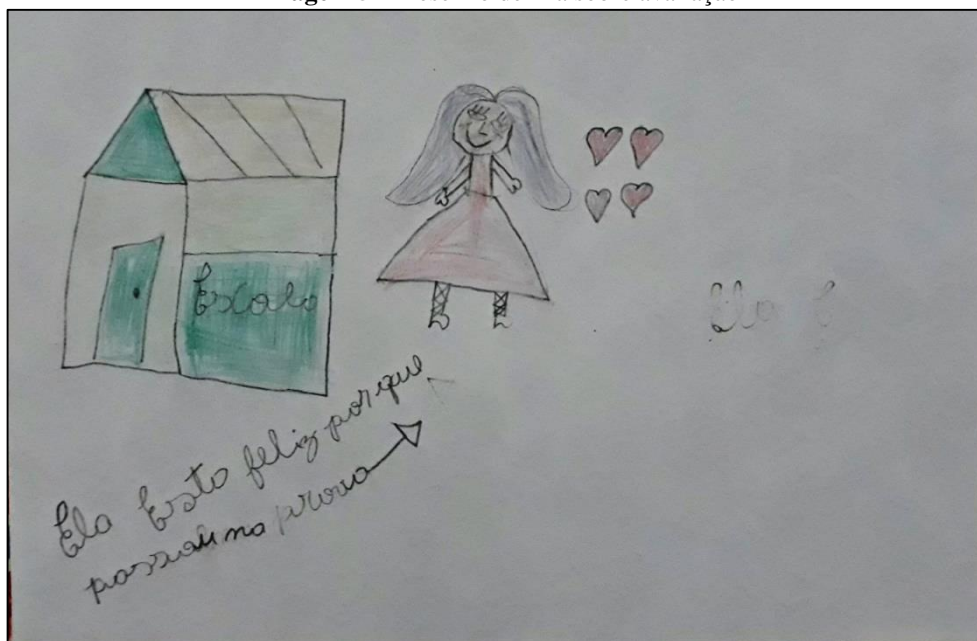


Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

É importante observar que essas são ocasiões que perpassam na escola e que ficam marcadas na criança, e também se visualiza o quanto tirar notas máximas é importante para elas, na verdade parece que esse é o foco, parece-me que o objetivo de estarem na escola não é o aprendizado em si, mas sim as notas. Desse modo, é importante a contribuição de Luckesi

(2008), quando este alega que as atenções de todos estão voltadas para a promoção dos alunos para o ano/nível seguinte. Isto se percebe também nos desenhos de duas crianças (imagens 5 e 6), onde estas se representam felizes ao lado da escola, com a legenda afirmando que estão felizes porque passaram na prova/de ano.

Imagem 5 – Desenho de Bia sobre avaliação



Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

Imagem 6 – Desenho de Manu sobre avaliação



Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

Nesse sentido, de acordo com Luckesi (2008, p. 18):

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

À vista disso, se percebe que o exame é valorizado porque é através dele que se perpetra a classificação dos alunos, pois o exame dá condições para isso, sendo ele uma junção das técnicas da vigilância hierarquizada com as técnicas da sanção normalizadora (FOUCAULT, 1987). Logo, as atenções não apenas das crianças, mas sobretudo dos pais, estão sempre centradas nas provas, pois são suas notas que definirão seu “destino”, sendo assim “o que predomina é a nota: não importa *como* elas foram obtidas nem *por quais caminhos*. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2008, p. 18). O que importa para o educando é que ele seja promovido, “[...] se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai...” (LUCKESI, 2008, p. 21). Nunes e Assmann (2000, p. 144), ao discutirem com embasamento nos pensamentos de Foucault, declaram:

O exame é fundamental para a constituição do indivíduo como efeito e objeto do poder-saber. Pois conforme o pensador, o indivíduo é, em grande parte, fabricado pelo poder disciplinar, por sua "positividade", pelo poder produtor. Ao combinar a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, o exame realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação dos indivíduos – alunos, doentes, loucos, prisioneiros... – de extração máxima de suas forças e do seu tempo, de acumulação genética contínua, de melhor composição das suas aptidões.

Dessa maneira, o que se analisa é que o exame, a prova está presente na escola e faz parte do cotidiano das crianças, as quais falam de tudo isso de forma muito natural. A seleção dos “melhores”, a classificação dos estudantes em quem “já sabe” e quem “ainda não sabe”, sua promoção para o próximo ano de escolaridade, tudo isso parece ser muito normal para as crianças, e o foco de todas aponta para isso.

5.2 Medo, nervosismo e confusão: sentimentos atribuídos ao processo avaliativo

Nessa perspectiva, a segunda categorização dos discursos que as crianças expressaram referente a avaliação está relacionada ao *medo*, haja vista que tal aspecto foi bastante recorrente nas suas falas ao serem indagadas acerca de como se sentem quando são avaliadas, quando fazem uma prova. É importante ressaltar que todas as crianças entrevistadas expressaram este aspecto:

Bia (3º ano): Eu fico, ééé... com medo [...].

Ester (5º ano): Eu fico nervosa.

Paulo (5º ano): Nervoso, confuso.

Davi (3º ano): Eu me sinto mal [...].

Laura (3º ano): Eu fico nervosa, eu fico meio com medo assim, às vezes.

Manu (3º ano): Eu fico nervosa, e muito... com medo de não passar.

Sara (3º ano): Fico nervosa...

Dani (5º ano): Eu fico normal... antes de começar, assim, a prova que a professora passa de avaliação, eu estudo pra mim não esquecer de nada. Eu só fico nervosa quando vou receber a nota da minha prova.

Maria (5º ano): Medo.

João (5º ano): Tenho medo e nervosismo.

Dani (5º ano): Eu fico com medo de tirar uma nota baixa.

É interessante notar que todas as crianças falaram que sentem medo, nervosismo, seja no momento em que vão realizar a prova, seja no momento de receber suas notas. Elas expuseram isto também nas produções escritas, das quais selecionei duas, o texto de Ester e o texto de João. No texto de Ester (imagem 7), ela escreveu “quando vão me avaliar eu fico nervosa, porque eu penso que eu vou tirar uma nota baixa, mas quando eu tiro uma nota boa, eu fico muito feliz porque eu vou passar de ano, mas quando a avaliação tá fácil, eu não fico nervosa, eu fico tranquila”; no texto de João (imagem 8), ele escreveu “quando eu vou fazer uma avaliação eu sinto medo de não fazer as questões certas e também alegria se eu fizer tudo certo, mas se eu passar eu me acho inteligente de ter prestado atenção na aula”.

Imagem 7 – Texto de Ester sobre avaliação

Quando não me avaliar eu fico nervosa, porque eu penso que eu vou tirar uma nota baixa, mais quando eu tiro uma nota boa, eu fico muito feliz porque eu vou passar de ano, mais quando a avaliação tá fácil, eu não fico nervosa, eu fico tranquila.

Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

Imagem 8 – Texto de João sobre avaliação

quando eu vou fazer uma avaliação e não medo de não fazer as questões certas e tomar alegria se eu for tudo certo mas se eu for eu me acho inteligente de ter prestado atenção no aula.

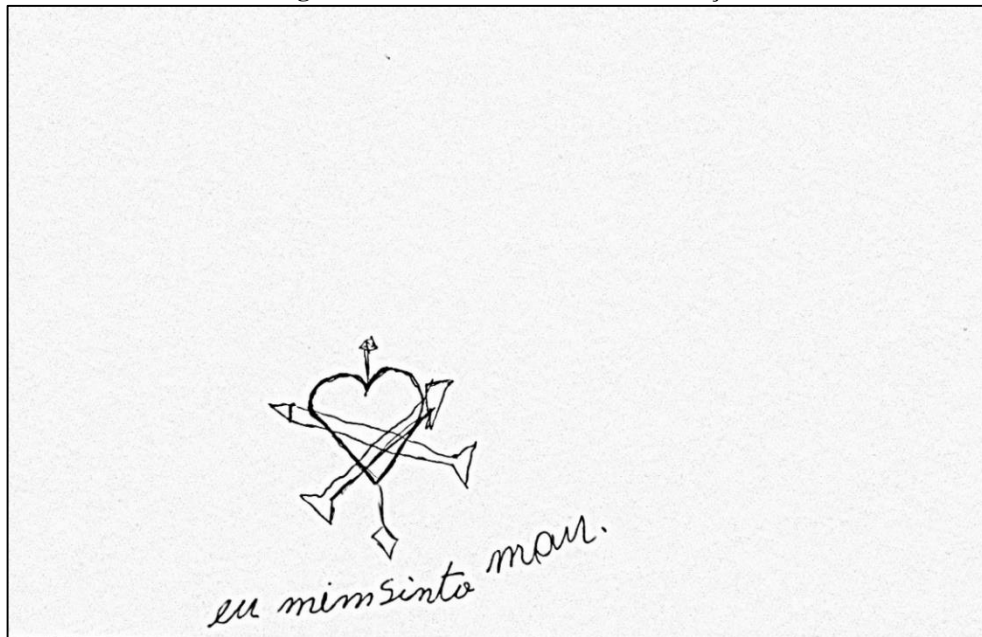
Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

Mais uma vez as crianças evidenciam em seus discursos as notas, passar de ano, e pude perceber que o medo que alegam sentir ao fazer uma avaliação está diretamente ligado a essa expectativa de tirar notas boas, de passar, porque é o que de fato é cobrado dos educandos, é a pressão que enfrentam porque tem que passar de ano, porque tem que tirar nota boa. As notas sempre estão ali, e parece que todos tem seus olhares aprisionados a elas.

É conveniente também atentar para como as próprias crianças já se auto classificam a partir do resultado da avaliação, isso pode ser percebido quando o aluno João fala em seu texto “se eu passar eu me acho inteligente de ter prestado atenção na aula”. Ou seja, o próprio estudante já internaliza e se auto classifica como inteligente se tirar notas boas, ou menos inteligente se tirar notas baixas, sempre numa constante comparação com os colegas. É isso que o exame faz, as provas criam no educando essa angústia para alcançar um padrão, para alcançar um certo nível, do contrário ele é “descartado”, ele não é considerado apto.

Adicionalmente, um aluno também representou, em um desenho, como se sentia a respeito da avaliação de sua aprendizagem, ele desenhou um coração traspassado por espadas, seguido da legenda “eu me sinto mal” (imagem 9).

Imagem 9 – Desenho de Davi sobre avaliação



Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

Evidentemente, a experiência dessa criança com relação a avaliação não é boa, ela pode sim alcançar boas notas, mas nem por isso a avaliação torna-se algo “legal”, algo bom na visão dela. E por que será? É exatamente por esse peso negativo que a prova tem, trazendo consigo esse medo de reprovar, o medo de errar, e essa questão está acompanhada da ameaça. Como já discorri, muitas vezes o professor se utiliza desse peso negativo da prova para ameaçar os estudantes, ameaçar de reprovação, pressiona para que estudem para “tirar notas boas”, ou seja, utiliza-se das ameaças como um fator negativo de motivação (LUCKESI, 2008). Como consequência, essa visão contrária sobre a finalidade da avaliação só aumenta.

5.3 Ameaças e punição: o desfecho para quem erra!

Nessa direção, um outro aspecto muito recorrente nas falas das crianças está relacionado ao *papel dos pais* no processo avaliativo que os alunos e alunas vivenciam. Ao questionar os alunos e alunas sobre o seu entendimento sobre a avaliação, de como se sentiam ao ter que realizá-la e o que ouviam de seus pais, eles responderam:

Davi (3º ano): É apanhar do papai!

Dani (5º ano): Não, se ele tirar nota baixa [respondendo ao que o colega falou acima].

Davi (3º ano): Eu me sinto mal, faço é apanhar do papai, com cipó de goiabeira.

Dani (5º ano): A mamãe só promete que vai me bater, mas não bate.

Bia (3º ano): Quando passa avaliação, a mamãe diz que eu vou apanhar. Eu não sei, a mamãe me briga.

Maria (5º ano): A mamãe fala “se tu não estudar, eu vou te dar-lhe um tapa!”.

Bia (3º ano): Eu fico, ééé... com medo. Com medo do papai, do papai me dar uma cacetada.

Dani (5º ano): Aí se eu tiro um 7, lascou pra mim em casa.

Como é possível ver, algumas crianças disseram sentir medo dos pais, dando a entender que já sofreram punições quando tiraram notas baixas. O aluno Davi, o qual disse que para ele avaliação significa apanhar do pai e declarou “eu me sinto mal, faço é apanhar do papai, com cipó de goiabeira”, simplesmente expõe o que lhe aconteceu ou acontece quando não se sai bem em uma prova. Isso é algo tão marcado nele, que inclusive representou em seu desenho, acompanhado de uma frase explicativa. No desenho (imagem 10), ele representou todos os integrantes da família, colocando-se ao lado da imagem do pai, este está com um cipó na mão, e embaixo do desenho escreveu “no dia da prova, se eu tirar nota baixa eu apanho do papai”.

deste mesmo mecanismo, isto é, se as crianças forem mal na prova, se cometerem erros e a nota for baixa, já devem estar conscientes de que serão punidas.

5.4 Erro: aprender é não errar!

Nesse sentido, um outro aspecto presente nas falas aponta para essa questão do *erro*. Metade das crianças entrevistadas afirmaram que a avaliação serve para que aprendam mais:

Laura (3º ano): Pra gente aprender fazer as coisas...

Sara (3º ano): Para aprender...

Manu (3º ano): É pra aprender mais e mais e mais...

Dani (5º ano): É aprender várias coisas que é das séries, aprender todas as matérias...

Ester (5º ano): Pra aprender mais...

As falas evidenciam que as crianças compreendem que aprender mais é não errar, se errarem é porque não aprenderam. Como os alunos e alunas, em sua maioria, manifestaram uma compreensão de avaliação somente como prova, essas falas afirmando que a avaliação serve para que aprendam mais leva-me à também compreensão de que este pensamento provém justamente por estudarem mais no período dos testes. Ou seja, já que os estudantes revisam sempre os assuntos e estudam, muitas vezes, até utilizando-se de memorização dos conteúdos para fazerem as provas, pode ser que esse pensamento de que a avaliação serve para aprender mais seja equivalente a essa cobrança maior de leitura, de estudo para efetivar a prova. É como se a vida escolar das crianças girasse em torno das provas, o que de fato os discursos delas revelam, elas buscam notas boas, esse parece ser o objetivo maior de frequentarem a escola.

Nessa perspectiva, ao falar sobre o erro, indaguei as crianças a respeito dos trabalhos em sala, acerca das correções e de como a professora procedia, ao que algumas responderam:

Bia (3º ano): Ela fala assim “bora, moleque, tá tudo errado! Quando eu mandar de novo trabalho pra casa, eu quero lá e não aqui, eu passei trabalho foi pra fazer lá em casa e não aqui”.

Dani (5º ano): Se tiver errado, a professora explica e manda fazer de novo.

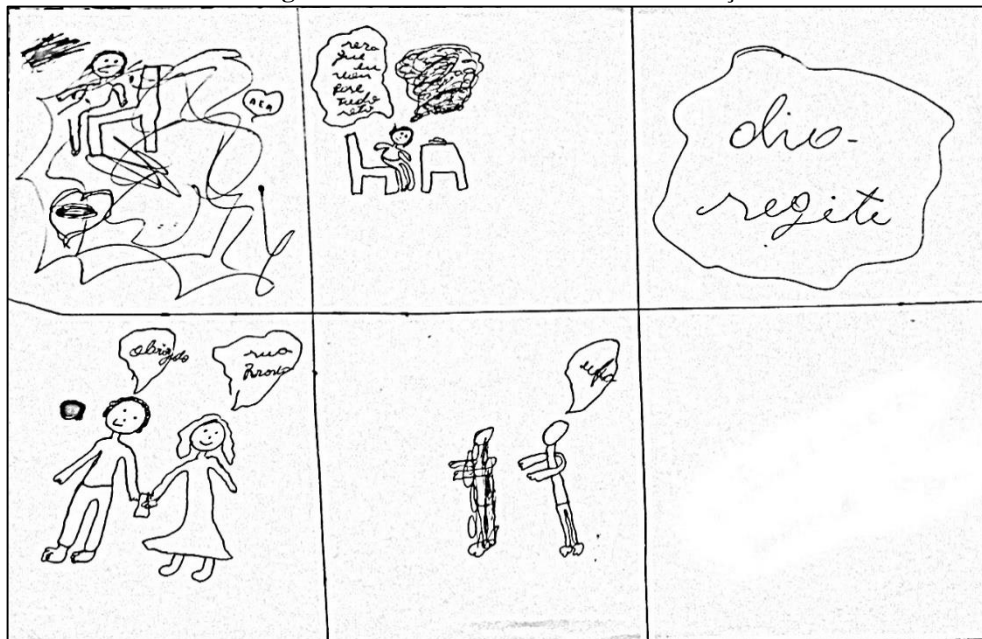
Bia (3º ano): Ela explica, e se alguém tiver errado ela fala “que é isso, menino? Tá errado”, aí ela manda a gente refazer.

Desse modo, é possível confrontar as falas com as práticas das professoras, retomando o que descrevi acerca de como a professora procedeu com as correções das atividades dos alunos em uma ocasião, sem diálogo, os mandando retornar à carteira e refazer, sem conversar, sem procurar compreender o erro do estudante, como ele chegou àquela resposta, que é o que Luckesi (2008) defende que deve ser feito, para que o erro seja usado como fonte de virtude ou

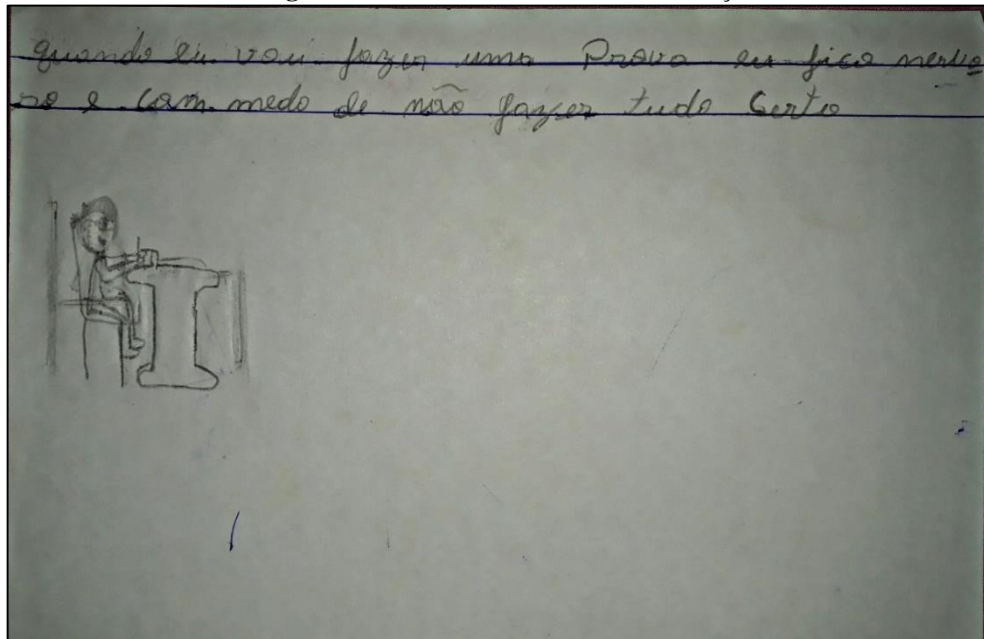
de crescimento. É possível perceber, por meio dessa prática, que o erro não é visto como etapa relevante na aprendizagem, mas é o sinal, a marca daquele que não estuda, não presta atenção ou não se esforça. Hoffmann (1995, p. 20) defende que “[...] avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões [...]”. Sendo assim, o erro pode ser construtivo, pode servir para que a criança avance no aprendizado, se o professor o utilizar de maneira positiva, sabendo como direcionar a criança a partir do equívoco (ESTEBAN, 2003; HOFFMANN, 1994; LUCKESI, 2008).

É importante considerar como essa questão do medo de errar está tão presente na vida escolar da criança. O pensamento dela no momento da prova é o acerto, e por isso o nervosismo, o medo toma conta, e muitas vezes dá o “branco”, porque a ideia da possibilidade de errar transtorna os estudantes. Dois alunos expuseram essa questão nas suas produções, o primeiro exibiu em sua historinha (imagem 11) a sua experiência em relação à avaliação, em que se representou sentado na sua carteira realizando uma prova e se perguntando se estava fazendo tudo certo, e no dia seguinte sente-se aliviado ao receber sua nota. O segundo aluno também se representou sentado na sua carteira (imagem 12), segurando um lápis, a responder uma prova, e também escreveu a frase “quando eu vou fazer uma prova eu fico nervoso e com medo de não fazer tudo certo”.

Imagem 11 – Historinha de João sobre avaliação



Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

Imagem 12 – Desenho de Paulo sobre avaliação

Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

À vista disso, é interessante perceber como os alunos estão inseridos num contexto de normalidade, um contexto onde o “normal” é estabelecido e equivale ao “ser bom”, enquanto o que difere disso é considerado “o ruim”, o “anormal”. Foucault (1987) traz essa questão, sobre o poder da norma, quando discute acerca das instituições que disciplinam os indivíduos por meio das normas estabelecidas, as quais estes deveriam cumprir e serem punidos caso se desviassem delas. Sobre isso, Nunes e Assmann (2000, p. 143) discorrem:

Através do poder da norma, o "normal" se estabelece como princípio de coerção no ensino, regulamentando e, conjuntamente, medindo os desvios e tornando úteis as diferenças. Desta forma, se um estudante, um operário, um soldado ou um presidiário, não se comportasse seguindo as normas preconizadas pela instituição na qual estivesse inserido, este seria chamado a responder por seu ato desviante, e desta forma retornar ao caminho preestabelecido pelas normas da instituição, pelo conjunto de regras que ele deve aceitar, seguir e cumprir. As sanções normalizadoras devem criar nos indivíduos "anormais", não sujeitados e não resignados às regras, juntamente com a vontade de se normalizarem, um reconhecimento entre a sua condição de "diferente" e as sensações de culpa, de inferioridade e de erro.

De tal modo, essa norma também pode ser considerada quanto aos conhecimentos, quanto às respostas exigidas em uma prova. Quando se escolhe e se estabelece um padrão para avaliar os educandos, todos que não atenderem àquele padrão de resposta, de conhecimento, será reprovado. Isto é, existe um padrão de normalidade no ensino, um padrão que o aluno (a) deve atingir, logo, se não corresponde a isso, está fugindo à normalidade – é aí que aparece o erro, em que o educando sente-se inferior aos demais que cumprem a norma, sente culpa pelo

erro, sente-se não inteligente e incapaz. Daí o medo de errar, o medo que o estudante tem de não corresponder àquilo que se espera dele.

Dessa maneira, é possível constatar que o erro também está intimamente relacionado ao medo que as crianças possuem de serem avaliadas, e que isto é corroborado pelos próprios pais e professoras, por meio da ameaça, o que leva as crianças a estarem em constante atitude de defesa, se preocupando tanto em responder corretamente, pois do contrário serão punidas.

5.5 Disciplina, comportamento: controlando os corpos escolares

Da mesma maneira, outra categoria a qual os alunos expressaram muito foi o *comportamento*. Quando indaguei o que era avaliação para eles e para que achavam que servia, eles manifestaram compreender que também são avaliados no comportamento e inclusive que a avaliação é utilizada como um meio para fazê-los se comportarem. As respostas que apontaram isso são:

- Paulo (5º ano): É avaliar o comportamento e como tá indo na escola.
 Ester (5º ano): É avaliar o comportamento e fazer a prova pra saber se passa ou não.
 Maria (5º ano): É avaliar a educação e o comportamento também, e várias coisas que a gente aprende na escola...
 Bia (3º ano): E quando não se comporta... ver se tá indo bem na leitura, ver se não gazeta aula...
 Maria (5º ano): Pra mim, é pra ver o comportamento, e dar nota pra gente na prova.
 Ester (5º ano): Pra ver o comportamento, a leitura, a frequência...
 João (5º ano): Pra ver o comportamento da sala, pra fazer o aluno se comportar...

Como se pode averiguar, as crianças manifestaram que o comportamento está ligado à avaliação de sua aprendizagem, o que levou à minha compreensão que este poderia ser um critério avaliativo utilizado na escola. Por isso, procurei confirmar se isto realmente era presente nas práticas das professoras e na escola, procurei entender se era algo explícito, que estava claramente exposto.

É necessário concordar que precisam existir acordos dentro da escola, dentro da sala de aula, sobre o que é permitido e o que não é. Porém, isso deve ser claro, porque às vezes é velado, não está explícito que o aluno é avaliado também pelo seu comportamento. Por isso, às vezes, tem alunos que se dão bem em alguma coisa, mas não se dão bem em outra, porque dependendo do olhar do professor, este vai dizer “esse aluno consegue fazer, consegue acertar, mas é mal comportado, não tem disciplina, então não merece essa nota”, e aí temos o juízo de valor que é feito sobre o outro, a partir de um padrão, padrão esse que não fica claro no contrato. São padrões do professor, padrões subjetivos, são acordos tácitos na escola, que dizem respeito

às regras, à disciplina, a regra para o controle, etc. Então, isso é algo que pode não estar explicitamente colocado no documento, mas perpassa na instituição.

Desse modo, procurei as professoras para verificar como se posicionavam com relação a esse aspecto, pois na visão das crianças o seu comportamento estava “em jogo” no momento de serem avaliadas. Sendo assim, ao perguntar às professoras se estas consideravam o comportamento na hora de avaliar, se isto era tomado como um critério, a primeira respondeu que levava sim em consideração e que era um critério dela; já a segunda professora alegou não proceder dessa maneira, ela disse saber que tem alunos (as) que fazem as atividades, que ficam “parados” prestando atenção, compreendendo, assim como existem aqueles alunos (as) que “só falam”, porém, ela não utiliza isso para dar ou tirar pontos. Segundo ela, nunca se posicionou quanto a isso, pois cada aluno (a) vai alcançar a nota que merece, de acordo com seu mérito na prova, ela nunca teve a visão de considerar que um determinado aluno ou aluna ganhe mais pontos porque merece, porque é comportado, e nem que outro aluno ou aluna ganhe menos por não merecer. Ainda de acordo com a professora, pode ser que determinado professor dê uma nota para um estudante porque ele ou ela se comportou bem; porém, esse estudante pode ter se comportado bem, mas talvez não entendeu tanto quanto o outro, que era “danado”, conversava tudo e “não parava”.

Da mesma maneira, procurei entender o posicionamento da gestão quanto a esse aspecto, ao que me foi declarado que o comportamento é sim considerado, porque tem crianças que possuem um comportamento muito “alterado”, “fora do padrão”, que acaba prejudicando o desenvolvimento delas. A gestão declarou ainda que o aluno (a) precisa se comportar pra ter atenção, para poder entender o que é construído em sala de aula, pois se ele (a) não se comporta, obviamente não vai aprender, ou vai aprender com mais dificuldade, então a escola leva sim em consideração essa questão do comportamento. Ainda segundo a gestão, não é que a criança vá ficar sem falar, sem conversar, sem rir, não é nesse sentido, mas é pela via de que ela não venha fazer algo, se comportar de determinada forma – ou conversar, ou ter alguma atitude – que venha prejudicar a si mesma, prejudicar o seu aprendizado. Então, a escola considera isto, a orientação é dada para que se analise o comportamento, e a gestão disse acreditar que as professoras levem sim em consideração na sala de aula.

No entanto, é interessante atentar que a fala da gestão não foi no sentido de que o aluno ou aluna perca pontos ou não na avaliação por conta do comportamento, mas compreendi que ela falou no sentido de que seja dada atenção a isso, que o professor possa controlar a criança, para que esta possa realmente conseguir assimilar os conteúdos e assim se sair bem nas

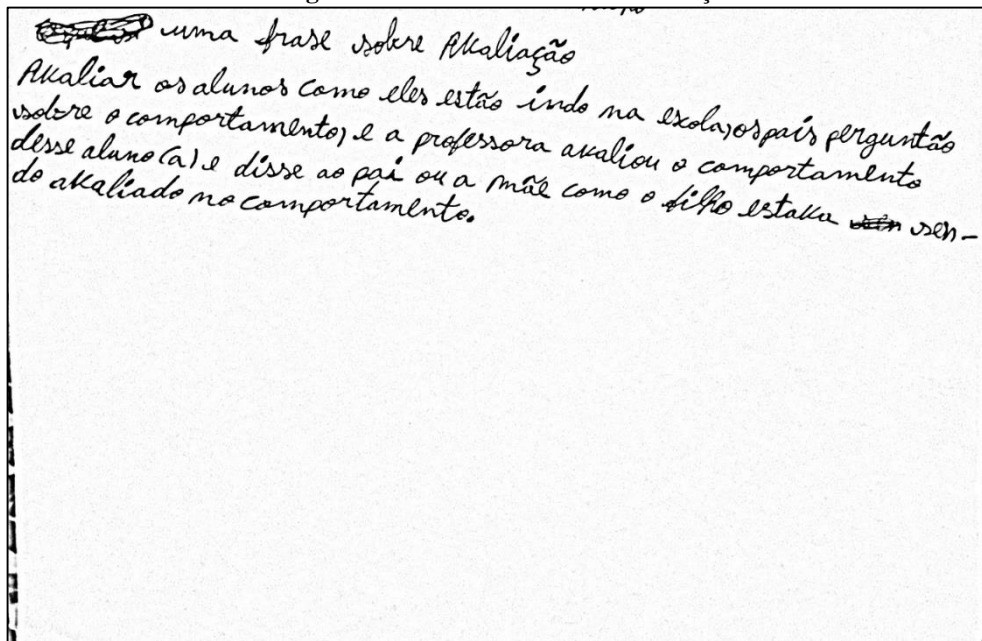
avaliações, mas não que seja um critério no momento de avaliar, não que a nota do estudante se defina a partir do seu comportamento.

Contudo, essa consideração não deixa de estar fundamentada em pressupostos designados no ambiente escolar há tanto tempo, que dizem respeito a essas práticas relacionadas ao disciplinamento dos sujeitos, ao controle dos corpos para uma adequação, para que estes atendam a um padrão de comportamento, à uma gama de regras que precisam ser obedecidas para o bom funcionamento da instituição. Pelo menos é nisso que acreditamos por toda a nossa trajetória escolar, são os padrões da boa conduta.

É importante ressaltar que, verdadeiramente, essa questão de que o comportamento do educando é levado em consideração não é algo explicitamente colocado na escola, não existe expresso nos seus documentos, porém transcorre nas suas práticas e se constitui em um elemento importante para a instituição. É relevante também a percepção de que, embora uma das professoras tenha alegado que não leva em conta o comportamento dos alunos (as) ao atribuir-lhes as notas, os seus alunos (as) expressaram que isso perpassa sim na sala de aula; porém, talvez esta compreensão se deva ao fato da ameaça – e aqui é importante lembrarmos de uma frase dita por essa professora, já mencionada antes, em que falou às crianças que estas pareciam aprender somente na base da ameaça. Portanto, podemos apreender que o entendimento dos estudantes – de que são avaliados também com base em seu comportamento – é justamente pela ameaça que a professora faz para que estes possam prestar atenção, para que se comportem. Então, embora ela não cumpra isso na prática, embora não utilize isso para realmente tirar pontos daqueles que não se comportaram bem, por conta da ameaça os educandos internalizam isso e acreditam que seu comportamento é um critério ao serem avaliados.

Ademais, uma criança expressou na sua produção escrita (imagem 13) que os próprios pais procuram saber sobre o comportamento dos filhos e qual a avaliação que a professora tem feito sobre esse aspecto. A aluna escreve “uma frase sobre avaliação: Avaliar os alunos, como eles estão indo na escola, os pais perguntam sobre o comportamento, e a professora avaliou o comportamento desse aluno e disse ao pai ou à mãe como o filho estava sendo avaliado no comportamento”.

Imagem 13 – Texto de Dani sobre avaliação



Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

Sendo assim, é notória a preocupação com a disciplina, tanto por parte da escola quanto por parte dos pais, pois estes compreendem que os professores precisam avaliar o comportamento dos estudantes para que estes possam conseguir apreender os conteúdos, os pais consideram que o comportamento interfere no aprendizado e, conseqüentemente, no avanço ou não do aluno (a) para o próximo ano. Entretanto, é necessário refletir: será que realmente compromete o desenvolvimento cognitivo do educando, ou é o poder disciplinador que está aí moldando a pessoa? Porque o que se nota é uma constante busca de mecanismos de controle dos alunos e alunas, de modos de subjetivação para ajustá-los a um padrão de comportamento considerado adequado.

Nessa direção, é interessante quando a aluna Bia expressa, na entrevista, que também é avaliada “quando não se comporta” e que a avaliação também é para “ver se não gazeta aula”, ou seja, ela entende que faltar à aula, fugir da escola, “matar aula” é uma ação reprovável e que está sendo avaliada por isso e pode ser punida se assim proceder. Essa questão chama a atenção para aquilo que Foucault denomina de “Panóptico”, que é internalizar o controle, ou seja, você não sabe se está sendo vigiado, mas você internaliza isso e começa a agir como se estivesse, embora não tenha alguém olhando para você diretamente, mas você internalizou isso e já age da forma que lhe foi ditada.

O Panóptico de Bentham foi um projeto de construção carcerária idealizado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham no ano de 1785, a construção consistia em um edifício circular, onde os prisioneiros ficavam em celas separadas e sem nenhuma comunicação, e os

guardiões, por sua vez, ocupavam um lugar no centro, de onde podiam observar perfeitamente cada cela. Essa estrutura permitia que um único vigilante observasse a todos os prisioneiros, sem que estes soubessem se estavam ou não sendo vigiados (FOUCAULT, 1987). Foucault utiliza esse termo em seu trabalho para discutir a sociedade disciplinar, em que cada indivíduo tem seu lugar, todos situados em uma hierarquia de poder, que define em cada contexto quem vigia e quem serão os vigiados. Foucault (1987) fala da disciplina presente nas instituições como a escola, o exército, a fábrica, o hospital, a prisão, sendo todas essas aparelhos promissores à vigilância, ao controle dos indivíduos ali presentes. Sendo assim, o dispositivo Panóptico “é polivalente em suas aplicações [...]. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema Panóptico poderá ser utilizado” (FOUCAULT, 1987, p. 229). Ao descrever o Panóptico de Bentham, o autor expõe:

Cada um, em seu lugar, está bem trancado em sua cela de onde é visto de frente pelo vigia; mas os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros. É visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. A disposição de seu quarto, em frente da torre central, lhe impõe uma visibilidade axial; mas as divisões do anel, essas celas bem separadas, implicam uma invisibilidade lateral. E esta é a garantia da ordem. Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes (Foucault, 1987, p. 224).

Toda essa estrutura idealizada por Bentham tem como objetivo unicamente o controle das ações dos prisioneiros, por meio da ordem, da disciplina, efetivadas sobretudo através da vigilância. Na sua concepção, os presos teriam bom comportamento justamente por se sentirem observados, inspecionados de modo contínuo, e uma vez pensando assim, não ousariam cometer ações como complôs, planejamento de um crime, fuga, etc. Ou seja, “[...] o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo” (FOUCAULT, 1987, p. 225).

Analogamente ocorre na instituição escolar, o dispositivo Panóptico é utilizado para obter o controle dos alunos ao observá-los; porém, mais que isso, faz com o que o próprio aluno (a) internalize-o e não seja mais necessário vigiá-lo continuamente. O Panóptico, para alcançar seu objetivo, não necessita que a vigilância seja concreta, mas que os sujeitos tenham a certeza de que ela se faz presente ininterruptamente. Toda a organização da sala de aula, sobre a qual já mencionei, pode ser analisada a partir desse esquema, como as carteiras enfileiradas; os

estudantes que não devem ter comunicação entre si (quando fazem exames e quando o professor está ensinando), para que não haja “cola” e que não desviem a atenção; a posição do professor que permite que este tenha a visão de todos na sala; e o estudante atento às normas, pois sabe que está sendo observado.

À vista disso, é possível verificar que a aluna Bia, ao referir-se que é avaliada quanto ao seu comportamento, compreendendo que não pode gazetear aula, está situada nas aplicações do dispositivo Panóptico, uma vez que compreende que não deve cometer tal atitude, pois está sendo visualizada. Segundo Foucault (1987, p. 227), “[...] o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos”. Isto é, as pessoas assujeitadas a esse dispositivo ficam numa constante atitude defensiva, dado que se percebem observadas. Uma vez cometendo delitos ou atitudes que fujam às regras, o sujeito é submetido a esse mecanismo, e isso faz com que suas atitudes sejam modificadas, ele adquire experiência e a ideia da vigilância constante faz com que tenha receio de fugir das normas. Daí o Panóptico ser utilizado como máquina de modificar comportamentos, máquina para treinamento das pessoas.

De acordo com Foucault (1987, p. 229), o Panóptico,

Em cada uma de suas aplicações, permite aperfeiçoar o exercício do poder. [...] Porque permite intervir a cada momento e a pressão constante age antes mesmo que as faltas, os erros, os crimes sejam cometidos. Porque, nessas condições, sua força é nunca intervir, é se exercer espontaneamente e sem ruído, é constituir um mecanismo de efeitos em cadeia.

Dessa maneira, o Panóptico funciona não como intervenção, mas como uma força exercida constantemente sobre o indivíduo e que este experimenta antes que chegue a cometer os possíveis erros. Então, a disciplina proporcionada por esse dispositivo age no indivíduo de tal modo que este corresponde diligentemente ao controle. A aluna poderia não estar na escola, ela poderia faltar à aula sem ninguém saber, porém ela já internalizou que pode ser punida se agir assim, ela sabe que sempre pode ser observada, o controle já está internalizado por ela. É interessante como a disciplina age no sujeito, enquanto comportamento, enquanto conduta; é sobre o corpo que essa disciplina age, sobre o corpo do sujeito, e isso vai subjetivá-lo de modo que ele vai começar a agir da maneira como aquele que exerce o poder sobre ele espera.

5.6 Expectativa e frustração

Da mesma forma, no entendimento das crianças, a avaliação está muito ligada às suas *expectativas e frustrações*, em relação àquilo que almejam, e como encaram quando não correspondem àquilo que esperam de si mesmas ou ao que os outros esperam delas. Ao serem questionadas sobre como se sentem, sobre o que esperam ao fazer uma avaliação, sobre suas expectativas, as crianças alegaram:

Bia (3º ano): Eu fico normal, mas quando a professora dá uma nota que eu não passei, eu fico triste depois.

Davi (3º ano): Fico feliz se tirar nota boa. [Se for ruim,] aí eu apanho. [E me sinto] triste...

Bia (3º ano): [Espero] um 10!!

Ester (5º ano): Nota boa...

Dani (5º ano): Dez! Uma nota pra mim só tem que ser 10! Porque, se não for 10, lascou...

Paulo (5º ano): Eu espero uma nota boa.

Maria (5º ano): Eu espero nota boa!

Dani (5º ano): ééé, assim... que a gente esteja fazendo a resposta certa.

Laura (3º ano): Espero uma nota boa.

Dani (5º ano): Se eu tiro uma nota boa, eu fico feliz. Se eu tiro uma nota ruim, eu fico triste. Mas aí, se eu recuperar essa nota, fico feliz de novo.

Paulo (5º ano): Se for uma nota boa, eu me sinto feliz. Se for uma nota baixa, me sinto triste. Fico triste se não vou passar.

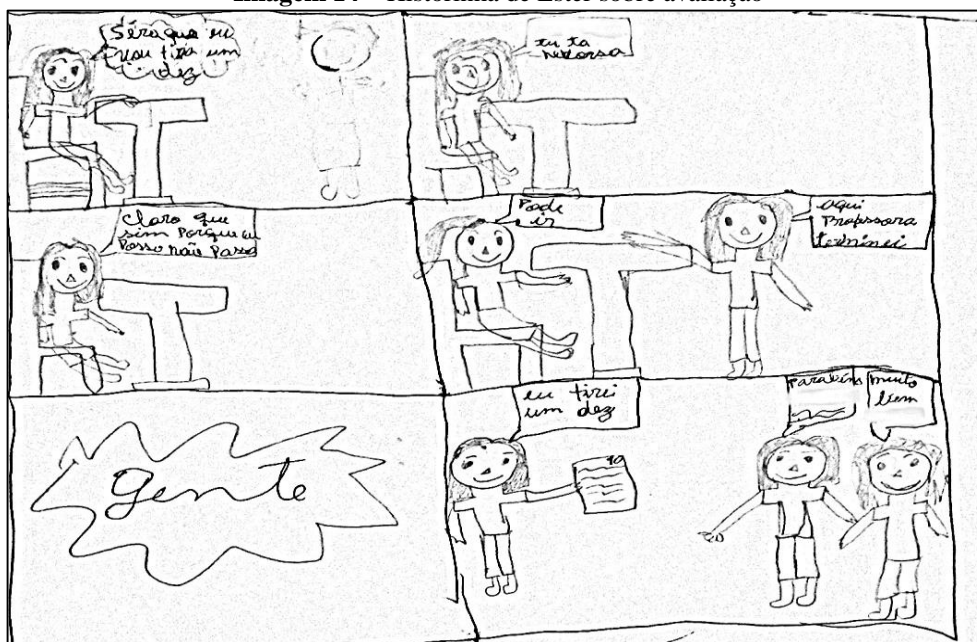
Maria (5º ano): Fico nervosa por causa do resultado. Quando tiro nota ruim, eu fico tudo que é de ruim, doida da cabeça.

João (5º ano): se eu tirar uma nota boa, eu fico alegre, feliz... se eu tirar uma nota baixa, eu fico com medo.

Davi (3º ano): Professora, se eu tirar uma nota baixa, eu me sinto mal. Se eu tirar uma nota boa, eu me sinto bem.

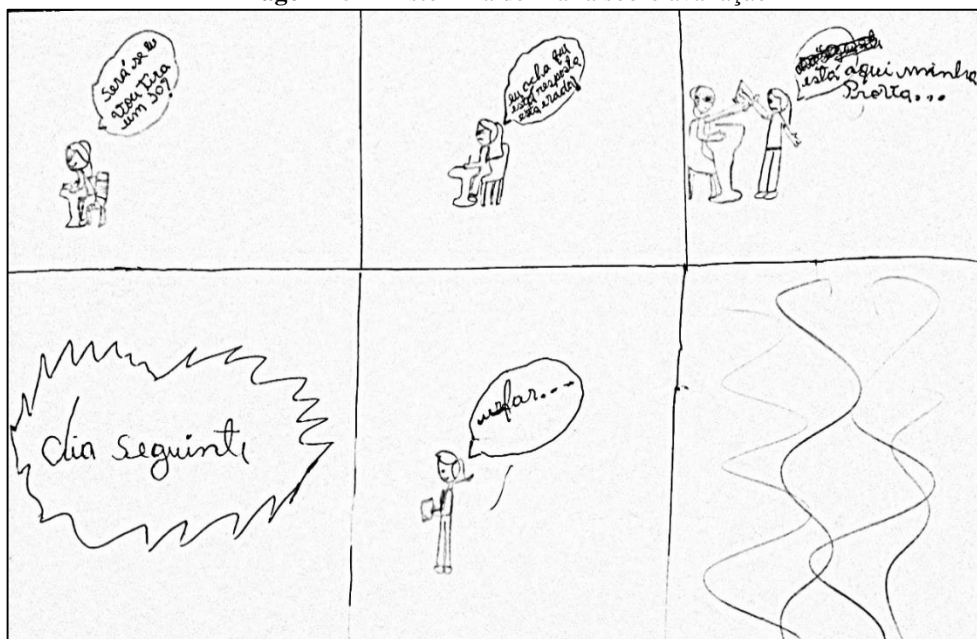
É possível perceber que as crianças alimentam a expectativa de alcançar a nota máxima sempre, para eles é imprescindível tirar 10 na prova, esse resultado parece trazer a eles sensação de “dever cumprido”, de alívio porque conseguiram se sair bem. Isso pode ser averiguado também nas historinhas das alunas Ester e Maria (imagens 14 e 15), em que se representam no momento da prova com o pensamento de tirar a nota 10. Maria se representa sentada na sua carteira pensando se determinada resposta estava errada e, no dia seguinte, ao receber o resultado, usa a expressão “ufa”, ao perceber que tirou uma nota boa. Ester se representa dizendo estar nervosa porque pode não passar, e ao receber sua nota, percebe que tirou a nota máxima e grita aos colegas, os quais a elogiam e parabenizam.

Imagem 14 – Historinha de Ester sobre avaliação



Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

Imagem 15 – Historinha de Maria sobre avaliação



Fonte: acervo das dinâmicas realizadas com os alunos (as)

É perceptível o quanto é importante para as crianças tirar notas máximas, e como elas desfrutam da nota, fazem questão de mostrar, compartilhar a alegria com os colegas, como se verifica na historinha de Ester. A nota 10 para elas é como ganhar um troféu, elas transpareceram que sua autoestima se eleva quando a alcançam. Contudo, quando o resultado não corresponde às suas expectativas, as crianças declaram sentir-se tristes, com medo, sentem-

se mal, e isso está relacionado também com a ameaça que recebem dos pais, a ameaça da punição, como se percebeu na fala do aluno Davi, o qual alegou que se tirar uma nota ruim apanha e sente-se triste por isso. Semelhantemente se observa na fala do aluno Paulo, o qual disse sentir-se triste se tirar uma nota baixa, pois percebe que com aquela nota não vai passar.

Desse modo, é interessante entender o papel que a avaliação vai assumindo na vida dos estudantes, porque quando eles afirmam esperar algo (a nota máxima), eles depositam uma confiança de que vão se dar bem, então, quando não se alcança essa expectativa, conseqüentemente vem as frustrações, a tristeza, quem sabe se sintam incapazes quando não conseguem. É por esse motivo que o medo está intrínseco nas experiências dos alunos (as) com relação à avaliação, porque está ligado também a essas frustrações que ocorreram em determinados momentos e que eles (as) temem que aconteçam.

Entretanto, considero muito interessante também quando a aluna Dani declara se sentir triste se receber uma nota ruim, porém, se recuperar aquela nota, sente-se feliz de novo. Ou seja, na perspectiva dessa aluna tem jeito, não é o fim, ela compreende que pode refazer o caminho e pode melhorar. Quando os estudantes tem essa visão, eles compreendem que ainda podem buscar alcançar as expectativas, todavia, quando é sentença, quando muitas vezes não tem mais jeito, quando o (a) professor (a), a escola dizem “acabou”, “não há mais chances”, a pessoa tende a se perceber derrotada, “sem chão”, sem possibilidades de chegar aonde deseja.

As crianças ainda destacaram que os pais também criam expectativas quanto ao desempenho delas nas avaliações. As falas que mais demonstraram isto são:

João (5º ano): Meus pais falam “estuda, pra passar de ano, que qualquer dia tu ainda vai ter um emprego bom”.

Paulo (5º ano): Mesma coisa a mamãe fala! Ela fala pra mim estudar bem, pra quando crescer ter um emprego bom, pra mim sustentar eles...

Davi (3º ano): Pra estudar, pra ter um emprego bom, pra sustentar meus filhos.

É interessante perceber como a avaliação e (in)sucesso atribuídos ao rendimento extrapolam a vida escolar e se projetam na vida adulta. É conveniente atentar para como a avaliação está ligada às expectativas futuras, à questão da mobilidade, da projeção do futuro. As falas das crianças alegam que os pais as incentivam por meio das expectativas que eles próprios alimentam com relação aos estudos dos filhos, eles sonham com um futuro bom para as crianças, e isso também aponta para a questão da seletividade, os educandos precisam estudar para tirar boas notas e se formar, só assim terão a possibilidade de adquirir um bom emprego, um futuro mais promissor. Logo, é importante ver como a avaliação está ligada a essa questão e como ela pode frustrar isso tudo também.

Luckesi (2008), ao falar das consequências da pedagogia do exame, aponta que, sociologicamente, a avaliação nesse sentido contribui para os processos de seletividade social. Segundo o autor:

[...] a sociedade é estruturada em classes e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que seja utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’água” (LUCKESI, 008, p. 26).

Dessa maneira, é evidente o quanto a avaliação está relacionada mais à reprovação, no sentido da seletividade, pois tem-se essa visão, de estudar bem para tirar notas altas e passar de ano, ou seja, ser selecionado, aprovado, porque só os “bons” tiram notas altas e assim chegam a um determinado patamar. Foucault (1987) também contribui com essa discussão, pois fala que no exame estão combinados o olhar hierárquico e a sanção normalizadora, ou seja, o exame compara, diferencia os indivíduos, mede as capacidades e assim os classifica, seleciona ou reprova, e isso se extrapola para a vida fora da escola.

A visão de conseguir ascender nos estudos e profissionalmente se deve a esse panorama de notas suficientes, de passar, seja na escola, seja em um vestibular, na faculdade, concurso, enfim, a avaliação, quando pensada fora de sua função de contribuição para a construção de conhecimento, de aprimoramento das capacidades, acaba servindo para esses fins somente, de seleção, de classificação dos sujeitos a partir de um padrão de competência.

5.7 Conhecimentos priorizados

Outra categorização possível, a partir das falas das crianças, são os *conhecimentos priorizados* nos anos iniciais. Os alunos e alunas transpareceram em seus discursos que há conhecimentos mais importantes, na verdade parecem compreender que o sentido de estudarem é para aprenderem sobretudo a ler, escrever e realizar as operações matemáticas. Quando os questioneei sobre em que momentos achavam que estavam sendo avaliados, que tipo de avaliação faziam, para que servia a avaliação na opinião deles, algumas das respostas foram:

Davi (3º ano): Na Matemática!

Ester (5º ano): prova de Português, Matemática, História...

Bia (3º ano): Pra mim, [a avaliação] é pra gente aprender mais ler, mais fazer continhas... só mais fazer continhas, que eu não sei.

Paulo (5º ano): Pra mim, serve pra aprender a Matemática, leitura e o comportamento.

Bia (3º ano): pra mim aprender os números e o ABC.

Maria (5º ano): Pra ver se a gente lê bem e se a gente aprendeu as coisas que a professora passou.

Nesse sentido, surgiu um questionamento sobre que saberes tem lugar na escola, pois as crianças falam dos conteúdos relacionados à Português, Matemática, elas não falam de Ciências, não falam de Geografia (apenas uma aluna, Ester, cita a disciplina de História), elas falam de aprender a ler, escrever e fazer conta. Isso leva à percepção de que o currículo da escola gira em torno desses conhecimentos.

Por isso, busquei averiguar, junto às professoras e gestão da escola, se realmente havia uma atenção maior a esses saberes. Assim, perguntei como percebiam os anos iniciais e se eram priorizados conhecimentos na prática educativa desenvolvida na escola. A primeira professora alegou que focava muito na escrita, cálculo e leitura, pois segundo ela essa é a compreensão que os alunos (as) têm que adquirir, ao final do ciclo eles (as) têm que ter esses três conceitos definidos, então, realmente a escola fecha nesses conhecimentos. De acordo com a professora, o foco é esse para os anos iniciais, e do 1º ao 3º ano os professores trabalham em cima de três objetivos: introduzir, aprofundar, consolidar. Ou seja, estes objetivos são referentes ao primeiro ciclo de aprendizagem – que até o ano letivo de 2018 abrangia os três anos, porém uma mudança recente definiu que o primeiro ciclo abrangeria somente o 1º e 2º anos; e no período em que realizei a pesquisa, as escolas ainda não haviam introduzido esta mudança, a qual passou a vigorar no ano letivo de 2019. Deste modo, conforme a professora, no último ano do ciclo I, o (a) aluno (a) precisa consolidar essas três coisas – leitura, escrita e cálculo – é quando ele (a) estará apto realmente a avançar para o próximo ciclo, se alcançar durante nesses três anos esses três itens importantes.

A segunda professora relatou que também foca mais na leitura, pois sempre diz aos seus alunos (as) que se souberem ler corretamente, se souberem as quatro operações, já estarão “com um bom caminho”. Ela declarou que realmente foca mais em Português e Matemática, para que os estudantes aprimorem a leitura e as operações numéricas, mas também trabalha as outras disciplinas; porém, ao trabalhar as outras disciplinas, também foca na leitura, toda disciplina é utilizada para a leitura; e tudo o que passa para os educandos no quadro, ela os coloca para ler.

Similarmente, ao questionar a gestão acerca de como a escola está trabalhando nesse sentido, foi-me declarado que é levado muito em consideração a questão da leitura, a importância da leitura, porque precisam alfabetizar. Essa questão é muito valorizada na instituição, como já mencionei anteriormente, tem-se conseguido ótimos resultados quanto a

alfabetização e letramento. No transcorrer da conversa, a gestão expôs os projetos voltados para a leitura que a escola desenvolve, que inclusive consta no Projeto Político Pedagógico vigente desde o ano de 2017, buscando trabalhar dentro da proposta de Paulo Freire, de levar em consideração o conhecimento que o aluno (a) tem, o conhecimento real. Segundo a gestão, ainda é difícil desenvolver esse trabalho, pois algumas professoras acham trabalhoso contextualizar os conhecimentos para a realidade do educando.

Nesse sentido, é possível constatar que realmente há um enfoque muito maior nos conhecimentos referentes à leitura, escrita e cálculo, verdadeiramente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são mais abrangidas. Por isso as crianças focalizam tanto nesses saberes, porque está intrínseco no dia a dia da escola, pois o objetivo prioritário da instituição é que o estudante seja alfabetizado.

Nessa perspectiva, considero muito importante fazer essa discussão, sobre que saberes tem lugar na escola, de como se dá, como se trabalha os anos iniciais. Quando se depara com o cotidiano escolar – através dos estágios supervisionados, pesquisas de campo, desenvolvimento de projetos – e ao lidar com turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, é provável perceber que as práticas e objetivos das professoras estão centrados na alfabetização dos alunos (as), e esse é um desafio que as escolas enfrentam nos últimos anos, devido aos índices de estudantes com dificuldades de leitura e escrita.

Desse modo, parece-me que os outros conhecimentos, as outras disciplinas ficam relegadas a segundo plano, como menos relevantes nesse contexto, uma vez que é imprescindível o aluno (a) saber ler e escrever e saber fazer contas. Essa é a maior cobrança dos pais, eles querem ver esses resultados, logo, se a criança aprende ler, escrever e fazer contas, eles já ficam satisfeitos com a escola.

É compreensível que essas são competências fundamentais a serem trabalhadas com os educandos, é evidente que a leitura é fundamental, compreender a linguagem e seus símbolos e conseguir identificar os diferentes usos e funções da escrita, vivenciar experiências de leitura, compreender o que se lê – que corresponde ao letramento –, isso é indispensável para o indivíduo apreender o mundo à sua volta, adquirir senso crítico. Contudo, devem ser trabalhados conjuntamente com as outras disciplinas, não só Português e Matemática, pois as demais áreas do conhecimento são de grande relevância para a formação do indivíduo, portanto, devem ser exploradas a fim de levar o aluno (a) a perceber sua significância, de modo que faça sentido para ele (a), e não apenas “passar por passar”, como uma exigência, só para cumprir o currículo. Logo, ir à escola não deve se resumir a ler e escrever e realizar operações matemáticas, pois o significado de educar está para além disso.

Dessa maneira, é notório que as crianças, ao falarem da avaliação de sua aprendizagem, consideram muito mais esses conhecimentos, porque certamente a aprendizagem gira em torno deles. É interessante como as crianças se apropriam disso e naturalmente expressam, pois nesse contexto é o que as marca quando são avaliadas. É importante destacar a fala do aluno Paulo, quando este diz que a avaliação “serve pra aprender a Matemática, leitura e o comportamento”, mais uma vez o comportamento aparece, o aluno claramente expressa a compreensão de que aprende sobre o comportamento através da avaliação, ele vê o comportamento como parte daquilo que deve aprender na escola. Já a aluna Maria, demonstrou uma visão mais ampliada sobre a avaliação, ao dizer que esta serve para averiguar se os alunos (as) leem bem e se aprenderam “as coisas que a professora passou”. Essa aluna evidenciou compreender que a avaliação funciona como diagnóstico da aprendizagem, que serve para que o professor observe o avanço do aluno (a), se este (a) conseguiu aprender, se conseguiu alcançar os objetivos que foram propostos.

Porém, a despeito dessa fala, os estudantes demonstraram, em sua maioria, que os conhecimentos mais importantes (que “contam” mais) no momento das avaliações estão mais voltados para o nível de leitura das crianças e compreensão das regras da Língua Portuguesa, e as habilidades numéricas – principalmente que o educando consiga efetuar as quatro operações matemáticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível analisar, os discursos das crianças apontaram para uma compreensão de avaliação numa direção objetivista, centrada nas provas, em notas, justamente o que o meu referencial teórico esclarece, quando busquei revisitar essa trajetória da avaliação, esse histórico das teorias que a compreendem. Quero dizer que, como as teorias tradicionalistas da educação – baseadas em pressupostos positivistas, focalizando o quantitativo – basearam por muito tempo as práticas avaliativas nas escolas, então, daí procede essa compreensão das crianças. Porque, embora se tenha avançado – e tenham sido inseridas novas práticas, com abordagem qualitativa –, ainda persiste a objetividade, o quantitativo, persistem práticas tradicionais, que tanto valorizam as provas, as notas.

É interessante considerar que o exame está dentro de uma cultura escolar, a escola tem um sistema escolar que tem como um de seus objetivos fazer essa classificação, fazer essa seleção, e as práticas acabam sendo desenvolvidas num partilhamento de valores, de hábitos em função disso que a escola vai se constituindo, e é uma construção histórica da instituição escolar, não é algo que o professor individualmente quer, é um confronto com uma lógica instituída e que já se percebem muitas mudanças, percebe-se o professor incorporando outras maneiras, tentando aprimorar as práticas. Mas, o próprio sistema educacional, se por um lado diz que tem que ser qualitativo, por outro ele prende, exige notas, é qualitativo mas ele quer notas. Que qualitativo é esse que vai preponderar sobre quantitativo, se o próprio sistema exige a aprovação do aluno (a) em termos de nota? E como fica o professor? Então, são coisas que não se pode inferir ao professor somente sem situá-lo dentro desse contexto nacional, dentro daquilo que é a própria lógica da escola dentro dessa sociedade.

Desse modo, é importante atentar para essa lógica do exame, como o exame vai se constituindo enquanto uma lógica de disciplinamento, de exercício de poder e de exclusão. De acordo com Borges e Carminatti (2012, p. 173)

[...] mesmo diante de uma evolução histórica das teorias pedagógicas, do desenvolvimento tecnológico e científico, o problema da avaliação apenas é transferido de modalidade e nível de ensino, com todas as suas mazelas, todos os mitos já cristalizados ao longo dos tempos, tanto por alunos como por professores.

Sendo assim, a avaliação não apenas em termos de exame, mas também enquanto instrumento de controle (e tudo isso gira em torno das provas, da nota), de disciplina, comportamento, de ameaça, que causa medo, medo por causa da punição, medo de errar, de

não alcançar as expectativas, inclusive com relação aos conhecimentos que “pesam” mais; tudo isso, todos esses sentidos, compreensões que as crianças expressaram são, na verdade, compreensões transferidas, que partem desde as teorias, práticas que se constituíram e persistem ao longo do tempo, e assim, as crianças já adentram na escola com essas noções, pois são coisas que percebem nas falas dos avós, dos pais, dos professores, e é dessa forma que seus discursos se constroem, a partir desses discursos, teorias, concepções já existentes.

Portanto, é interessante atentar para como esses discursos se instituem, pois não são coisas naturais, não são coisas inerentes às próprias crianças, mas eles são construídos, são compartilhados, são verdades instituídas e verdades que acabam sendo compartilhadas. É dessa forma que Foucault (1996) compreende teoria, como discursos que emergem como verdade, e são discursos que vão se mantendo, repetindo, e muitas vezes esses discursos se transformam, excluem certos enunciados e agregam novos, que é o princípio do comentário, correspondente ao grupo dos procedimentos internos na formação dos discursos – Foucault (1996) explica isso no livro *A ordem do discurso*. Sendo assim, essa avaliação objetivista, positivista é um discurso que vem, de várias formas – por meio da repetição – se mantendo.

A avaliação da aprendizagem, enquanto um instrumento imprescindível na condução das práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares, deve ser utilizada como suporte para o ensino, visando ao aprimoramento da aprendizagem do educando. No entanto, foi possível perceber como a avaliação foi utilizada, ao longo dos séculos, como um mecanismo de coerção, de disciplinamento e controle dos indivíduos, e como essa prática ainda persiste, a despeito dos avanços alcançados.

Os discursos expressados pelos alunos e alunas demonstraram que compreendem a avaliação como prova, e que esta assume neles (as) um sentido de medo, devido ao poder de disciplinamento que os pais e professoras exercem nas crianças por meio da avaliação, através das ameaças, o que gera medo, medo do erro, da reprovação, do insucesso. Muitos desses discursos são atravessados por pressupostos compartilhados acerca da avaliação, são discursos, concepções que perpassam não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade de forma mais ampla, logo, os discursos que as crianças constroem originam-se dessas vivências, a partir dos sentidos que a avaliação passa a assumir nelas.

Desse modo, os resultados sugerem que os discursos das crianças estão fundamentados nas práticas desenvolvidas na escola, assim como nos papéis exercidos pelos próprios pais na vida escolar dos filhos, pois os discursos sinalizaram que tanto os professores quanto os pais exercem intensamente o poder de disciplinamento e controle das crianças através da avaliação. Também ficou evidente – não apenas nos discursos dos alunos (as), mas também por meio das

observações realizadas nas salas de aula e conversas com as professoras e gestão – o quanto as práticas de avaliação ainda são baseadas, em muitos aspectos, em um modelo tradicionalista de educação, supervalorizando a prova e servindo como instrumento de controle dos educandos. Infelizmente, ainda atualmente, é possível se deparar com essa prática nas escolas, pois uma prática cristalizada há tanto tempo é realmente difícil de se modificar, tanto mais quando esta prática serve aos propósitos de poder e subjetivação assumidos pela instituição escolar na modernidade. Apesar disso, já se avançou bastante, se for levado em consideração como se davam as relações antigamente e como os sujeitos vão construindo outras estratégias e formas de enfrentamento das tradições e do assujeitamento que a avaliação impõe, sobretudo, aos alunos e alunas.

Portanto, ouvir as crianças foi fundamental para perceber como determinadas práticas de avaliação as marcam, práticas essas de ameaça, de disciplinamento, do controle, de docilização de corpos e mentes, enquanto conduta, tudo isso marca muito as crianças e insurge nelas percepções negativas acerca do processo avaliativo e nunca como uma ferramenta de suporte para a construção do conhecimento. Sendo assim, considero esses discursos muito importantes para se pensar, refletir acerca das práticas avaliativas que estão sendo desenvolvidas nas escolas.

Em síntese, sugiro que a pesquisa na área da avaliação deveria se concentrar em investigar mais profundamente aquilo que os alunos e alunas interiorizam sobre os processos avaliativos, o que em muito pode contribuir para se pensar novos caminhos, para a construção de uma outra cultura de avaliação, que aprimore práticas de acompanhamento do desempenho dos alunos num sentido mais diagnóstico e formativo e menos punitivo. Como já mencionei, houve sim muitas mudanças, porém, ainda é necessário avançar muito em direção às práticas avaliativas que realmente sirvam de suporte e avanço para a aprendizagem e não como classificação e seleção, ainda é preciso avançar muito rumo a uma educação realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto editora, Portugal, 1994.

BORGES, Martha Kaschny; CARMINATTI, Simone Soares Haas. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOES, Graciete Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação Educacional: Influências do Positivismo, da Fenomenologia e da Teoria Crítica**. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 26 a 29/10/2015.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Publicação: Série Ideias n. 22. São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação – mito e desafio*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação Escolar no Ensino Organizado em Ciclos. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em revista**, v.4. **Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. p. 81-98.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2005.

MÜLLER, Luiza de Souza. A interação professor – aluno no processo educativo. *Integração Ensino – pesquisa – extensão*. Ano VIII, nº 31, Novembro/2002.

NUNES, Nei Antonio; ASSMANN, Selvino José. A escola e as práticas de poder disciplinar. *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v. 18, n. 33 p. 135-153, jan./jun. 2000.

OKUDA, Maria Mitsuko. Curso de metodologia de avaliação. Alfenas: Unifenas, 2001. Disponível em: <http://tiu.unifenas.br/metodo/avaapren.pdf>. Acesso em: 27/06/2019.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. Publicação: Série Ideias n. 30. São Paulo: FDE, 1998. p. 161-174.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. *Lua nova: Revista de Cultura e Política* 1 (4), p. 68-72, 1985.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista 1

1º DIA

Roteiro para orientar o diálogo com os alunos

Data da entrevista: ____/____/____

➤ **Objetivos:**

- Perceber através das falas das crianças o significado que a avaliação da aprendizagem possui na sua trajetória escolar;
- Compreender quais impactos e sentimentos os momentos de avaliação geram nos alunos;

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS
Sujeitos: crianças estudantes do EF anos iniciais
Idades: entre 8 e 10 anos
Turma em que estudam: 3º e 5º/9

Estratégias

- **Reunir para uma atividade lúdica.**

FILME OU VÍDEO

1º passo: Apresentar dois vídeos curtos, um da Turma da Mônica – Chico Bento e outro de Charlie Brown e Amigos, que tem várias situações escolares (algo de uma linguagem bem deles);

2º passo: fazer uma roda de conversa e dialogar sobre o assunto tratado no filme ou vídeo, questionar os alunos acerca do entendimento sobre as questões apresentadas, o que perceberam, de modo a provocá-los para o objetivo da atividade, que é falar sobre a avaliação.

3º passo: Pedir para que façam um desenho, uma frase ou uma palavra que represente o que eles sentem, o que é pra eles a avaliação.

- **Roteiro de questões para o momento de diálogo:**

- O que você entende por avaliação? Você já ouviu falar nisso?
- Para que você acha que serve a avaliação?
- Você acha que é avaliado na escola? Em que momento você acha que acontece essa avaliação? Quais são os momentos que você acha que você tá fazendo uma avaliação na escola?
- Por que você acha que os professores precisam avaliar as crianças?
- De que forma você é avaliado na escola? Que tipo de avaliação você faz?
- Como você se sente fazendo isso?
- O que você espera quando faz? Qual o resultado que você espera que tenha? Quais expectativas você tem?
- Como se sente quando recebe o resultado?

Instrumentos de registro dos dados

- Gravador;
- Diário de bordo para registro das observações.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista 2

2º DIA

Roteiro para orientar o diálogo com os alunos

Data da entrevista: ____/____/____

➤ **Objetivos:**

- Perceber através das falas das crianças o significado que a avaliação da aprendizagem possui na sua trajetória escolar;
- Compreender quais impactos e sentimentos os momentos de avaliação geram nos alunos;

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS
Sujeitos: crianças estudantes do EF anos iniciais
Idades: entre 8 e 10 anos
Turma em que estudam: 3º e 5º/9

Estratégias

- **Reunir para uma atividade lúdica.**

HISTÓRIA EM QUADRINHOS

- **1º passo:** Apresentar histórias em quadrinhos, tirinhas do Chico Bento, da Mafalda, Calvin e outros, que falam sobre a escola, sobre avaliação, sobre provas.
- **2º passo:** dialogar sobre o assunto, questionar os alunos acerca do entendimento sobre as questões apresentadas, o que perceberam.
- **3º passo:** Solicitar que criem uma pequena historinha que represente como eles se sentem sendo avaliados, como se sentem indo fazer prova.

➤ **Roteiro de questões para o momento de diálogo:**

- Quando você faz uma prova/avaliação, você pensa em quê?
- O que você escuta quando vai fazer provas?

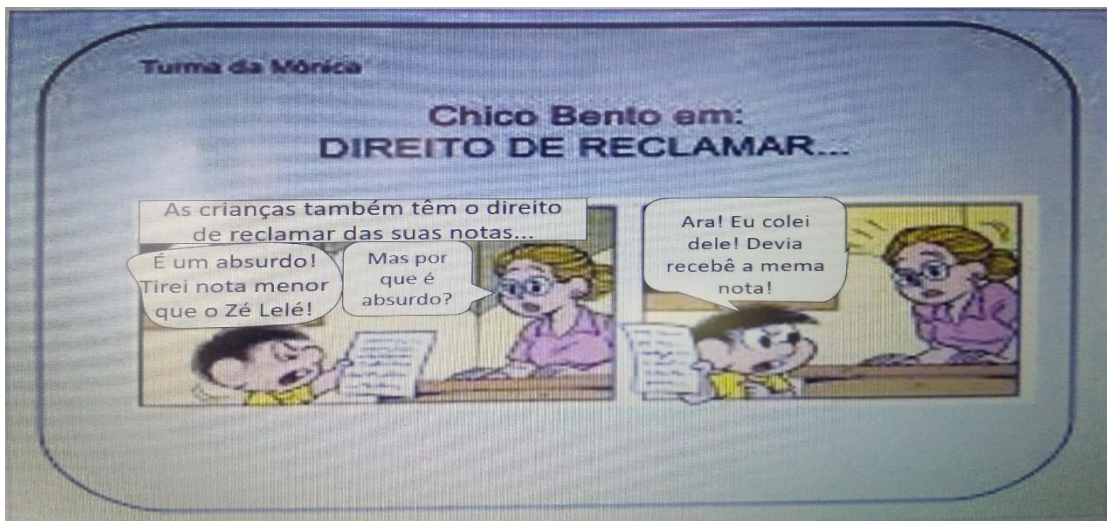
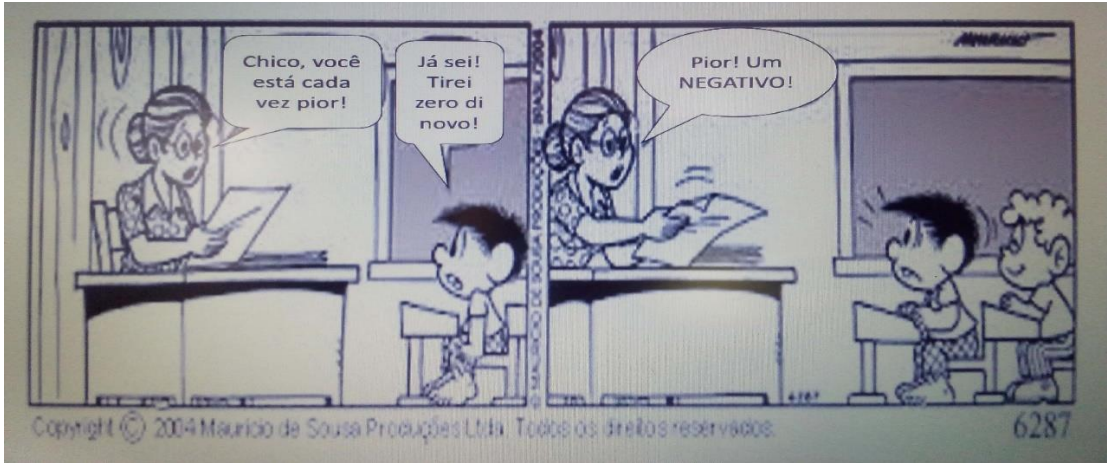
- Seus pais falam algo pra você? Sua professora fala?
- Como você fica quando sabe que vai ser avaliado? Por quê?
- E você fez a prova ANA (Avaliação Nacional) ou a prova do SISPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional)?
- Você sabe para que servem estas provas? Sabe o que significa?
- Como foi essa experiência pra você? Como você se sentiu quando fez a prova?

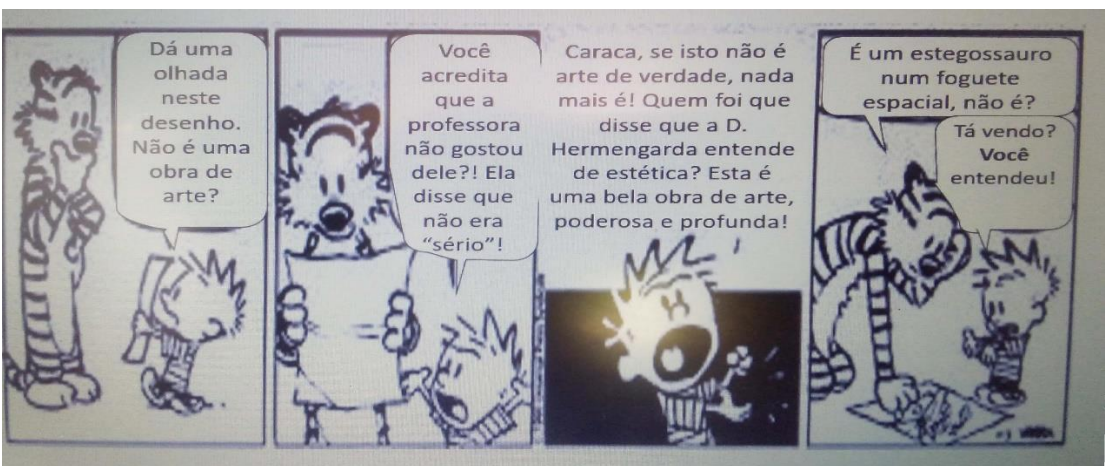
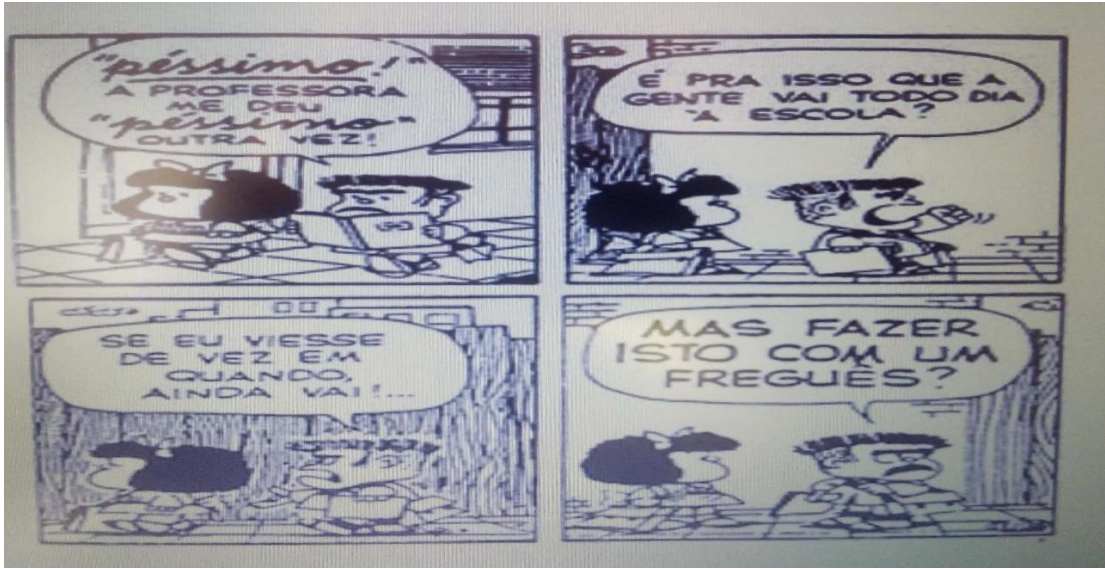
Instrumentos de registro dos dados

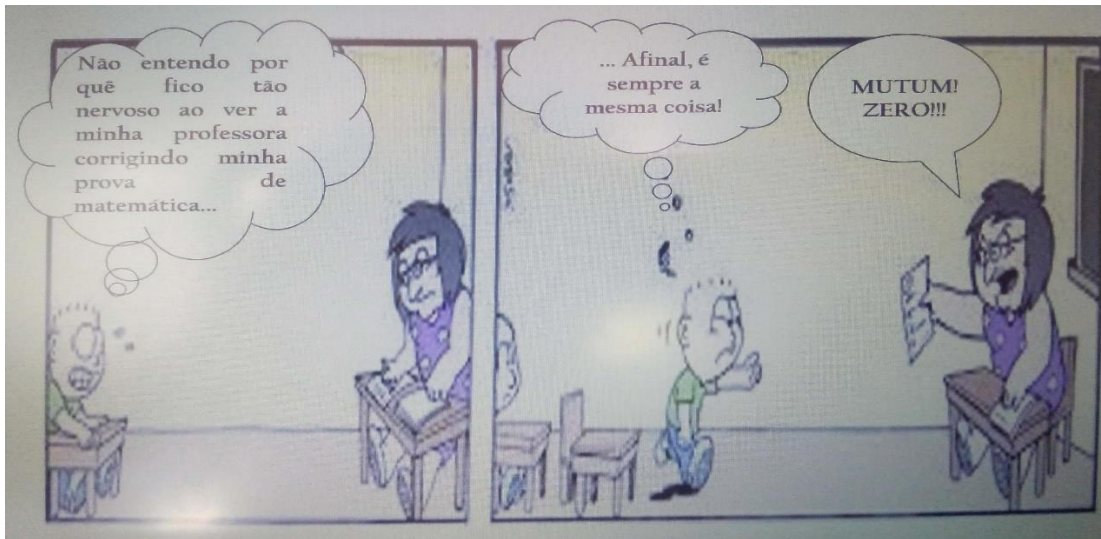
- Gravador;
- Diário de bordo para registro das observações.

ANEXO A – Historinhas em quadrinhos/tirinhas









ANEXO B – Termo de assentimento 1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Elenize Saraiva da Silva, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**, a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciada em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as significações que estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais constroem acerca do processo avaliativo.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de entrevista, diálogo e atividades sobre avaliação na trajetória escolar dos alunos. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com a discente-pesquisadora por meio dos contatos – Celular: (91) 992833919; E-mail: <elenize1@outlook.com>.

À disposição.

Elenize Saraiva da Silva
Discente pesquisadora

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Deste modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) Ana cláudia da Silva Ferreira, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, 24 de Janeiro de 2019.

Antônia clia chagas da Silva
Assinatura do responsável (por extenso)

Elenize Saraiva da Silva
Elenize Saraiva da Silva
Discente-Pesquisadora

ANEXO C – Termo de assentimento 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Elenize Saraiva da Silva, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**, a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciada em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as significações que estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais constroem acerca do processo avaliativo.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de entrevista, diálogo e atividades sobre avaliação na trajetória escolar dos alunos. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com a discente-pesquisadora por meio dos contatos – Celular: (91) 992833919; E-mail: <elenize1@outlook.com>.

À disposição.

Elenize Saraiva da Silva
Discente pesquisadora

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Deste modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) Eliane Matos Bezerra, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, 15 de janeiro de 2019.

Maria Dorilene Matos Bezerra
Assinatura do responsável (por extenso)

Elenize Saraiva da Silva
Elenize Saraiva da Silva
Discente-Pesquisadora

ANEXO D – Termo de assentimento 3

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Elenize Saraiva da Silva, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**, a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciada em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as significações que estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais constroem acerca do processo avaliativo.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de entrevista, diálogo e atividades sobre avaliação na trajetória escolar dos alunos. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com a discente-pesquisadora por meio dos contatos – Celular: (91) 992833919; E-mail: <elenize1@outlook.com>.

À disposição.

Elenize Saraiva da Silva
Discente pesquisadora

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Deste modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) Fernanda Maceli Ribeiro da Silva, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, 25 de Junho de 2019.

Luis Fernando da Silva Ribeiro
Assinatura do responsável (por extenso)

Elenize Saraiva da Silva
Elenize Saraiva da Silva
Discente-Pesquisadora

ANEXO E – Termo de assentimento 4

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Elenize Saraiva da Silva, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**, a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciada em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as significações que estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais constroem acerca do processo avaliativo.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de entrevista, diálogo e atividades sobre avaliação na trajetória escolar dos alunos. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com a discente-pesquisadora por meio dos contatos – Celular: (91) 992833919; E-mail: <elenize1@outlook.com>.

À disposição.

Elenize Saraiva da Silva
Discente pesquisadora

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Deste modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) Gabriele Gomes da Silva, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, 25 de março de 2019.

Cintia Maria de Lima Pereira
Assinatura do responsável (por extenso)

Elenize Saraiva da Silva
Elenize Saraiva da Silva
Discente-Pesquisadora

ANEXO F – Termo de assentimento 5

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Elenize Saraiva da Silva, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**, a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciada em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as significações que estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais constroem acerca do processo avaliativo.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de entrevista, diálogo e atividades sobre avaliação na trajetória escolar dos alunos. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com a discente-pesquisadora por meio dos contatos – Celular: (91) 992833919; E-mail: <elenize1@outlook.com>.

À disposição.

Elenize Saraiva da Silva
Discente pesquisadora

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Desse modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) Jamilly Beatriz Furtado Ramalho, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, 23 de junho de 2019.

Thizeth Adriano Furtado
Assinatura do responsável (por extenso)

Elenize Saraiva da Silva
Elenize Saraiva da Silva
Discente-Pesquisadora

ANEXO G – Termo de assentimento 6

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Elenize Saraiva da Silva, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**, a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciada em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as significações que estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais constroem acerca do processo avaliativo.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de entrevista, diálogo e atividades sobre avaliação na trajetória escolar dos alunos. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com a discente-pesquisadora por meio dos contatos – Celular: (91) 992833919; E-mail: <elenize1@outlook.com>.

À disposição.

Elenize Saraiva da Silva
Discente pesquisadora

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Deste modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) Jefferson Bruno Furtado Romalho, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, 23 de Jan de 2019.

Jefferson Bruno Furtado Romalho
Assinatura do responsável (por extenso)

Elenize Saraiva da Silva
Elenize Saraiva da Silva
Discente-Pesquisadora

ANEXO H – Termo de assentimento 7

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Elenize Saraiva da Silva, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**, a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciada em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as significações que estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais constroem acerca do processo avaliativo.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de entrevista, diálogo e atividades sobre avaliação na trajetória escolar dos alunos. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com a discente-pesquisadora por meio dos contatos – Celular: (91) 992833919; E-mail: <elenize1@outlook.com>.

À disposição.

Elenize Saraiva da Silva
Discente pesquisadora

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Deste modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) Lilyan Letícia da Silva Teixeira, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, 25 de Julho de 2019.

Lilyan Letícia da Silva Teixeira
Assinatura do responsável (por extenso)

Elenize Saraiva da Silva
Elenize Saraiva da Silva
Discente-Pesquisadora

ANEXO I – Termo de assentimento 8

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Elenize Saraiva da Silva, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**, a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciada em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as significações que estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais constroem acerca do processo avaliativo.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de entrevista, diálogo e atividades sobre avaliação na trajetória escolar dos alunos. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com a discente-pesquisadora por meio dos contatos – Celular: (91) 992833919; E-mail: <elenize1@outlook.com>.

À disposição.

Elenize Saraiva da Silva
Discente pesquisadora

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Deste modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) Antônio Marcos Paixão da Cruz, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, 28 de junho de 2019.

Antônio Marcos Paixão da Cruz
Assinatura do responsável (por extenso)

Elenize Saraiva da Silva
Elenize Saraiva da Silva
Discente-Pesquisadora

ANEXO J – Termo de assentimento 9

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Elenize Saraiva da Silva, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**, a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciada em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as significações que estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais constroem acerca do processo avaliativo.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de entrevista, diálogo e atividades sobre avaliação na trajetória escolar dos alunos. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com a discente-pesquisadora por meio dos contatos – Celular: (91) 992833919; E-mail: <elenize1@outlook.com>.

À disposição.

Elenize Saraiva da Silva
Discente pesquisadora

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Desse modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) Michael Oliveira da Silva, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, 28 de junho de 2019.

Antônia Cristina Paes da Silva
Assinatura do responsável (por extenso)

Elenize Saraiva da Silva
Elenize Saraiva da Silva
Discente-Pesquisadora

ANEXO K – Termo de assentimento 10

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Elenize Saraiva da Silva, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**, a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciada em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as significações que estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais constroem acerca do processo avaliativo.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de entrevista, diálogo e atividades sobre avaliação na trajetória escolar dos alunos. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com a discente-pesquisadora por meio dos contatos – Celular: (91) 992833919; E-mail: <elenize1@outlook.com>.

À disposição.

Elenize Saraiva da Silva
Discente pesquisadora

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Deste modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) Thayla Letícia Mesquita da Silva, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, 28 de junho de 2019.

Yara Henriette Silva de Almeida
Assinatura do responsável (por extenso)

Elenize Saraiva da Silva
Elenize Saraiva da Silva
Discente-Pesquisadora