

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**PROGRESSÃO CONTINUADA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

AUTORA: REGIANE HELENA BERTAGNA

ORIENTADOR: LUIZ CARLOS DE FREITAS

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

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Comissão Julgadora:

---

---

---

---

---

---

**CAMPINAS – 2003**



## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, pela presença desafiadora, a orientação segura, a confiança depositada no meu trabalho, pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional... meu respeito e admiração.

A todos que contribuíram para a minha formação na Pós-Graduação, professores, funcionários e alunos, especialmente as professoras Dra. Helena L. C. Freitas, Dra. Mara R. L. de Sordi, Dra. Adriana Dickel, Dra. Maria Márcia S. Malavazi.

Aos colegas que compartilharam durante esses sete anos o LOED; não só pelos embates teóricos acadêmicos, mas pelas alegrias, ansiedades, descobertas, enfim, pelo convívio em que muito se aprende.

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

Aos meus familiares pela presença, especialmente nos momentos difíceis, renovando e fortalecendo as minhas energias para continuar a caminhada, mesmo muitas vezes não entendendo esta minha busca em aprender.

Ao meu marido, Adriano Cesar Beltrame, pelo apoio e alento através dos seus gestos de amor e carinho, em todos os momentos, e por respeitar e acreditar no meu trabalho.

Esta pesquisa foi financiada pela FAPESP  
(Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo)



*Aos meus pais, Ernesto e Vitalina Bertagna pelo  
vivido e à criança que carrego em meu ventre,  
esperança do que ainda posso viver,  
dedico este trabalho.*



## RESUMO

O presente trabalho discute o Regime de Progressão Continuada, implantado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (1998), atingindo toda a rede estadual de ensino, tendo em vista a problemática da seletividade escolar e como foco da pesquisa a questão da avaliação escolar. Foi realizado um levantamento sobre o tema, caracterizando o que se entende por Regime de Progressão Continuada a partir dos documentos oficiais da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, e foi feito um ano de acompanhamento (2000) da implantação desta nova proposta em uma escola da rede estadual de Campinas – São Paulo. Nesta escola foram coletados dados sobre a sua estrutura/organização e realizado o acompanhamento de quatro turmas escolares de um mesmo ciclo de aprendizagem, sendo uma turma de cada ano escolar, do 1º ao 4º ano do Ciclo I, registrando através de observações o cotidiano destes professores responsáveis pelas turmas escolhidas e seus alunos, além dos momentos coletivos da escola — horário de trabalho pedagógico coletivo, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe/série, eventos — e das medidas de recuperação e reforço de aprendizagem dos alunos das turmas observadas. Num outro momento, foram realizadas entrevistas com a diretora, a coordenadora e os professores responsáveis pelas turmas observadas e com todos os alunos destas turmas, perfazendo um total de 7 profissionais da educação e 124 alunos. A partir da análise dos dados, demonstrou-se a presença da seletividade escolar, principalmente através da avaliação informal, intensificando no sistema escolar (por meio da “exclusão branda” e “eliminação adiada”) as desigualdades escolares e, conseqüentemente, as desigualdades sociais. O trabalho chama a atenção para as formas alternativas que a seletividade e a exclusão assumem quando se bloqueiam as clássicas avaliações formais.

Palavras-chave: progressão continuada, avaliação escolar, avaliação informal, seletividade escolar, prática pedagógica.

## ABSTRACT

This paper presents the Continuing Progression Process developed by Education State Secretary of São Paulo (1998) targeting all state schools, not losing the problem of school selection and focusing on the school evaluation. It was done a research about the subject, characterizing what means the Continuing Progression Process based on official documents of Education State Secretary of Sao Paulo and besides that it was done a follow up (2000) of implementation this new proposal inside of a state school of Campinas, São Paulo. In this school, data were collected about its structure and organization and it was done a follow up of four classes, each one of one school year (1º to 4º year of Level 1). It was recorded through daily observations these responsible teachers of chosen students/classes, besides periods of school as a whole: educational jobs in all, parents and teachers meeting, classes board, events; and manage of supporting and recovering of apprenticeship of chosen classes/students. It was also done interviews with the administrators, supervisors and responsible teachers, with a total of 7 education professionals and 124 students. The analysis of data showed the influence of school selection, mainly through informal evaluation, intensifying in the school system (by “brand exclusion” and “postpone elimination”) the school differences and hence the social differences. This report calls attention to alternative ways that the selection and exclusion assume when to break off the formal classic evaluations.

Key words: continuing progression, school evaluation, informal evaluation, school selection, educational practice.





## SUMÁRIO

|                 |    |
|-----------------|----|
| INTRODUÇÃO..... | 01 |
|-----------------|----|

### **PARTE I - AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA**

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| 1 SOBRE AVALIAÇÃO: REAFIRMANDO ALGUMAS IDÉIAS.....               | 09 |
| 1.1 Algumas considerações sobre avaliação.....                   | 09 |
| 1.2 Das desigualdades sociais às desigualdades na avaliação..... | 12 |
| 1.3 Por um outro olhar sobre a avaliação.....                    | 29 |
| 1.4 A prática avaliativa no interior das escolas.....            | 45 |
| 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....                               | 55 |
| 2.1 O percurso até a escola pesquisada.....                      | 57 |
| 2.2 As informações coletadas na escola pesquisada.....           | 60 |
| 3 PROGRESSÃO CONTINUADA: O QUE OS DOCUMENTOS PROPÕEM.....        | 79 |

### **PARTE II - A TRAMA DA AVALIAÇÃO: POR TRÁS DA PROGRESSÃO CONTINUADA**

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4 O ENCONTRO COM A REALIDADE .....                                              | 109 |
| 4.1 Conhecendo a escola e os sujeitos pesquisados.....                          | 109 |
| 4.2 A escola e os seus projetos.....                                            | 117 |
| 4.3 As primeiras semanas e os primeiros confrontos.....                         | 123 |
| 5 A ESCOLA, A AVALIAÇÃO E A PROGRESSÃO CONTINUADA: DESVELANDO O COTIDIANO ..... | 127 |

|                                                                                                              |         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 5.1 A sala de aula e a prática avaliativa nas turmas observadas.....                                         | 127     |
| 5.1.1 A prática avaliativa no 4º ano.....                                                                    | 127     |
| 5.1.2 A prática avaliativa no 3º ano.....                                                                    | 140     |
| 5.1.3 A prática avaliativa no 2º ano.....                                                                    | 151     |
| 5.1.4 A prática avaliativa no 1º ano .....                                                                   | 162     |
| 5.2 Projeto Reforço.....                                                                                     | 178     |
| 5.3 Considerações gerais.....                                                                                | 191     |
| 5.4 A escola e o coletivo: outros momentos observados na escola.....                                         | 197     |
| 5.4.1 As reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).....                                     | 198     |
| 5.4.2 As reuniões de Pais e Mestres.....                                                                     | 219     |
| 5.4.3 As reuniões do Conselho de Classe/série.....                                                           | 232     |
| 5.5 Considerações gerais.....                                                                                | 244     |
| <br>6. A ESCOLA, A AVALIAÇÃO E A PROGRESSÃO CONTINUADA: A VOZ DOS<br>SUJEITOS ENVOLVIDOS.....                | <br>255 |
| 6.1 Os alunos.....                                                                                           | 255     |
| 6.1.1 A avaliação: desvelando/corroborando as práticas avaliativas.....                                      | 255     |
| 6.1.2 Avaliação informal: reflexo das imagens construídas.....                                               | 304     |
| 6.1.3 Progressão continuada: aprovação x reprovação.....                                                     | 332     |
| 6.2 Considerações gerais.....                                                                                | 364     |
| 6.3 Os profissionais da escola.....                                                                          | 373     |
| 6.3.1 Avaliação: explorando o conceito e as relações formais e informais.....                                | 373     |
| 6.3.2 Progressão continuada: explorando possibilidades e limites.....                                        | 391     |
| 6.4 Considerações gerais.....                                                                                | 421     |
| <br>7 E COMO FICA A QUESTÃO DA SELETIVIDADE ESCOLAR? EMBATES SOBRE<br>PROGRESSÃO CONTINUADA E AVALIAÇÃO..... | <br>425 |
| <br>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                                          | <br>459 |
| <br>ANEXOS.....                                                                                              | <br>469 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

APM - Associação de Pais e Mestres  
CB - Ciclo Básico (corresponde as duas séries iniciais do Ensino Fundamental)  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CENP/SP - Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas de São Paulo  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.  
CICLO I - 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental  
CICLO II - 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental  
DC - Diário de Campo (observação)  
DC1 - Diário de Campo do 1º ano  
DC2 - Diário de Campo do 2º ano  
DC3 - Diário de Campo do 3º ano  
DC4A - Diário de Campo do 4º ano – Professora A  
DC4B - Diário de Campo do 4º ano – Professora B  
DCCC - Diário de Campo de Reuniões do Conselho de Classe  
DCHTPC - Diário de Campo de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
DCRE - Diário de Campo do Reforço do Estado  
DCRPM - Diário de Campo de Reuniões de Pais e Mestres  
DCPQE - Diário de Campo do Reforço do Programa Qualidade de Ensino  
DCOR - Diário de Campo Outras Reuniões  
DE - Delegacia de Ensino  
DOE - Diário Oficial do Estado  
DRE - Diretoria Regional de Ensino  
FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação  
FEAC - Federação das Entidades Assistenciais de Campinas  
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
IQE - Instituto Qualidade de Ensino  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos  
MEC - Ministério da Educação e do Esporto  
PEB - Professor da Educação Básica  
PQE - Projeto Qualidade de Ensino  
PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PETE - Programa de Ensino de Trânsito nas escolas  
PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência  
SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico  
SARESP - Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo  
SEE - Secretaria do Estado da Educação  
SE - Secretaria de Educação  
SENAI - Serviço Nacional Industrial  
UE - Unidade de Ensino  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

|                                                                                                |        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| QUADRO 1 – Referente aos documentos pesquisados sobre progressão continuada.....               | 55-56  |
| QUADRO 2 – Documentos da escola.....                                                           | 61-62  |
| QUADRO 3 – Total de visitas/horas de observação – Sala de aula.....                            | 63     |
| QUADRO 4 – Total de visitas/horas de observação – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo..... | 64     |
| QUADRO 5 – Total de visitas/horas de observação – Reuniões.....                                | 64     |
| QUADRO 6 – Total de visitas/horas de observação – Reforço.....                                 | 65-66  |
| QUADRO 7 – Total de visitas/horas de observação – Eventos.....                                 | 66     |
| QUADRO 8 – Total de visitas/horas de observação na escola.....                                 | 66     |
| QUADRO 9 – Dados de Observação (Data de Produção – ano de 2000).....                           | 67     |
| QUADRO 10 – Dados de Entrevistas (Data de Produção – Novembro/Dezembro de 2000).....           | 73     |
| QUADRO 11 – Quantidade de turmas por período ano letivo de 2000.....                           | 110    |
| QUADRO 12 – Movimentação dos alunos no ano letivo de 2000 nas turmas observadas.....           | 114    |
| QUADRO 13 – Taxas de evasão/retenção/Promoção.....                                             | 115    |
| <br>GRÁFICO 1 – Relação das diferentes atividades observadas na escola.....                    | <br>67 |

## INTRODUÇÃO

Desde o início de minha formação escolar, no Magistério, e posteriormente, na Licenciatura em Pedagogia, a avaliação tem-se constituído uma temática instigante para mim. Sempre me provocou questionamentos e, conseqüentemente, a busca da compreensão de sua relevância nas práticas escolares. Mas foi observando minha prática como professora primária na rede pública de ensino que cresceu em mim a necessidade de entender como se realizava o processo de avaliação nas escolas, principalmente considerando a visão dos alunos que, na maioria das pesquisas, não era a mais enfatizada, o que resultou na minha Dissertação de Mestrado.

A observação e o acompanhamento do trabalho realizado em classes de 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries, assim como as entrevistas realizadas com os alunos, possibilitaram a imersão no cotidiano da escola e a verificação das formas de ocorrência das práticas de avaliação. Por meio das falas dos alunos, evidenciou-se uma avaliação classificatória, que seleciona os alunos pelo desempenho escolar, realizada formal e informalmente durante todo o processo de ensino, imersa na prática pedagógica da escola, articulada ao modo de organização socioeconômico da nossa sociedade. Nesse processo, há conflitos de interesses e expectativas e, no confronto de forças, ou os alunos adaptam-se ao sistema ou são eliminados da escola (ou vão se excluindo), apesar das formas de resistência por eles utilizadas.

Em meio a estas vivências relacionadas à avaliação, instigou-me a Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo sobre *o regime de progressão continuada no ensino fundamental*, uma vez que propunha uma nova forma de lidar com a aprovação/reprovação escolar, além de uma nova concepção de avaliação e organização escolar (SÃO PAULO (Estado), 1997).

Na nova deliberação, a duração do ensino fundamental permanece a mesma (oito anos), embora agora possa ser dividida em um ou dois ciclos. No estado de São Paulo, foram

estabelecidos dois ciclos: Ciclo I (envolvendo as antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau) e o Ciclo II (envolvendo as antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau), com possibilidade de retenção apenas no final de cada ciclo.

A descrição deste regime destaca a avaliação da seguinte maneira, como podemos observar no terceiro parágrafo do artigo primeiro:

O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino–aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (SÃO PAULO (Estado), 1997, p. 12).

Não é somente neste momento que se evidencia a importância atribuída às questões de avaliação. Ao se propor uma modificação no conceito de avaliação para viabilizar o projeto, denuncia ser este espaço (ocupado pela avaliação) um dos momentos da prática pedagógica que podem caracterizar ou descaracterizar a tentativa de modificação da organização escolar.

[...] é perfeitamente viável uma mudança mais profunda e radical na concepção de avaliação da aprendizagem (SÃO PAULO (Estado), 1997, p. 12).

Mais uma vez a avaliação torna-se aspecto importante na definição de limites e possibilidades da prática pedagógica, a partir do momento em que ela revela como se organiza o trabalho pedagógico (VILLAS BOAS; 1993, ANDRÉ, 1990) ou, ainda, quando se organiza toda uma instituição em função dela. Na deliberação pode-se ler:

A nova LDB reconhece legalmente e estimula essa forma de organização que tem relação direta com as questões da **avaliação do rendimento escolar** e da produtividade dos sistemas de ensino. Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino (SÃO PAULO (Estado), 1997, p. 12, grifo nosso).

Esta proposta provocou alguns questionamentos: seria este o caminho ou o melhor caminho para assegurar a permanência e o direito ao ensino de qualidade aos alunos? Que políticas são subjacentes a essa proposta? Por que a ênfase na avaliação, ou melhor, na avaliação do rendimento escolar?

Atualmente, no sistema de ensino, a retenção escolar não se configura uma problemática nova. Algumas iniciativas para minimizar esse processo já foram discutidas e implantadas, uma vez que estudos (IDÉIAS, 1988, PATTO, 1990) já evidenciaram e problematizaram essa questão, principalmente com relação às séries iniciais. Mas a garantia do acesso e permanência na escola pública tornou-se um desafio nas últimas décadas para o país.

A implantação, realizada em 1982, do Ciclo Básico no estado de São Paulo demonstrou a preocupação com relação a essa questão e a tentativa de solucionar a retenção na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau. No entanto, essa iniciativa não necessariamente implicou em modificações significativas na aquisição de conhecimento, nem na concepção de avaliação como verificação do rendimento escolar e classificação dos alunos, mas se reconhece ter havido um deslocamento do processo de classificação para outras séries (GODOI, 1997).

E é justamente nos resultados obtidos através dessa proposta que estão baseadas algumas afirmações para implantação do regime de progressão continuada. Embora se tente reforçar a experiência do Ciclo Básico como positiva e apesar dessa proposta ter um embasamento e sinalizar para uma perspectiva emancipadora na prática diária, os resultados de algumas pesquisas apontaram o contrário.

Acreditamos que a proposta de avaliação escolar do Projeto Ciclo Básico ficou muito distante da realidade escolar, uma vez que a teoria pregava um tipo de avaliação e a prática nos mostra outra. Percebemos ainda que havia um descontentamento e muita resistência por parte dos professores em relação ao Projeto Ciclo Básico, e nesse sentido, eles acabavam mantendo suas práticas no modelo tradicional e portanto a avaliação escolar seguia o mesmo caminho (GODOI, 1997, p. 90).

Diante dessa nova regulamentação acerca do regime de progressão continuada e, possivelmente, da organização do ensino fundamental em ciclos, de acordo com a Deliberação CEE nº 9/97, algumas questões afloram e dão base para a continuidade desse estudo:

⇒ Se considerarmos que uma das preocupações presentes nessa deliberação é o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, é possível, através do regime de progressão continuada, romper com o mecanismo de seleção/eliminação presente no processo ensino-aprendizagem nas escolas?

⇒ Como essa nova concepção de organização e avaliação pode superar/modificar o caráter seletivo e os mecanismos endógenos da escola, destinados a assegurar os objetivos excludentes e elitistas da sociedade capitalista?

⇒ Estaríamos “ímmunes”, através dessa nova concepção de avaliação, às formas de classificação? É possível determinar que as práticas de avaliação sejam construtivas e não classificatórias através de uma deliberação? Em que reside, nessa proposta, a preocupação com a forma de produção do conhecimento? Poderia o regime de progressão continuada vir a se constituir como um regime de aprovação automática em que as dificuldades de aprendizagem sejam encobertas em favor de uma falsa universalização escolar?

Inserida no contexto dessas preocupações, partindo dessas questões, estabeleço alguns objetivos:

- reunir e analisar um conjunto de informações disponíveis em nível nacional sobre a temática, para uma maior discussão a respeito do regime de progressão continuada;
- acompanhar o desenvolvimento da proposta de regime de progressão continuada em uma escola, pesquisando os limites e possibilidades desse regime.

Ao propor mudanças significativas na prática escolar, o regime de progressão continuada merece ser estudado em todas as dimensões do cotidiano escolar, desvelando como as práticas escolares foram afetadas diante dessa nova proposta. Neste trabalho o foco recai sobre a avaliação escolar e suas práticas atuais.

Para tanto, o acompanhamento das práticas escolares torna-se essencial para captar as mudanças efetivas no cotidiano escolar, e não apenas as proclamadas. O cotidiano escolar será a fonte para desvendar se tais mudanças ocorreram e de que maneira elas se concretizaram. Como parte e constituintes dessa realidade, não poderia deixar de ouvir os principais envolvidos nessa mudança, os profissionais da escola e os alunos.

A discussão destas questões pode permitir a ampliação do campo teórico da avaliação escolar, trazendo tanto novas concepções e abordagens acerca da avaliação como também o resgate de experiências nacionais e promovendo a concentração de estudos sobre essa temática, que poderão auxiliar na compreensão do regime de progressão continuada proposto pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e sua implantação.

Nessa perspectiva, iniciei a primeira parte desse trabalho aprofundando a discussão sobre avaliação escolar, numa abordagem sociológica, recuperando alguns conceitos importantes para explicitar a compreensão da avaliação e, ao me aproximar da avaliação no cotidiano escolar, não



perder as possíveis relações dessa com a sociedade, com destaque para a produção das desigualdades escolares e sociais.

Ainda nessa parte, pode-se contar com a descrição do encaminhamento metodológico da pesquisa. Optei pela escolha de uma escola da rede pública estadual de Campinas para a realização da pesquisa, a qual desenvolve um trabalho com o Ciclo I (1º ao 4º ano do ensino fundamental — opção devida à minha afinidade profissional e acadêmica com esse nível de aprendizagem). Também consta o detalhamento da observação direta nos diferentes momentos do cotidiano escolar e como foram organizadas as entrevistas, revelando a percepção dos sujeitos envolvidos — professores, alunos, coordenadora, diretora, suas impressões e compreensões, como construtores da realidade escolar diante das novas mudanças em função do regime de progressão continuada.

Antes de ingressar nessa realidade, procurei reunir um conjunto de informações que caracterizavam ou explicitavam a proposta oficial do Estado para o regime de progressão continuada, com destaque ao tratamento de aspectos relacionados à organização escolar, à avaliação e/ou propostas que afetavam a forma de compreender esta última, como o reforço, as classes de aceleração, entre outras.

Uma vez percorrido esse caminho, a avaliação, a progressão continuada e a trajetória metodológica desse trabalho, a segunda parte é uma imersão na realidade escolar e uma tentativa de desvendar a avaliação no regime de progressão continuada.

Nesse sentido, há uma primeira aproximação com o ambiente escolar, conhecendo sua proposta de trabalho oficial e sua organização, além dos sujeitos que participaram diretamente da coleta de dados.

Em seguida, aprofundi a descrição do cotidiano escolar, através da observação direta ao longo de um ano letivo em sala de aula, acompanhando o trabalho pedagógico e avaliativo de uma professora de cada ano escolar (1º, 2º, 3º e 4º anos), além das atividades de reforço por revelarem o tratamento em relação às dificuldades de aprendizagem. Esse mesmo tipo de trabalho (observação direta durante o ano letivo) foi realizado em todos os momentos coletivos da escola. Dessa forma, foi possível caracterizar, fazer um desenho, da realidade escolar e de como as mudanças decorrentes do regime de progressão continuada concretizaram-se (ou não) nessa realidade.

Tendo esse conhecimento, num outro momento, o esforço concentrou-se em ouvir os sujeitos envolvidos e construtores dessa realidade, colaborando para esclarecê-la, contribuindo com suas compreensões sobre o processo vivido e dando uma maior dimensão a como esse

processo materializou-se na instituição, a partir das opiniões dos sujeitos que a formam. Consta de dois momentos, um relacionado à fala dos alunos e outro, relativo às falas dos profissionais da escola.

Num último esforço, tento, a partir das considerações traçadas no decorrer do trabalho, articular uma compreensão da avaliação por intermédio da realidade observada e vivida durante todo esse ano escolar e de como a escola “implementou/efetivou” a progressão continuada e se através desta o Estado conseguiu romper com o que inicialmente originou a proposta — a seletividade escolar — e que possíveis alternativas e formas a seletividade e a exclusão podem estar assumindo nesse novo contexto.

## **PARTE I**

### **AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA**



## **1 SOBRE AVALIAÇÃO: REAFIRMANDO ALGUMAS IDÉIAS**

### **1.1 Algumas considerações sobre avaliação**

Segundo SOUSA (1991), pode-se contar desde o início do século 20 com estudos sistematizados sobre avaliação da aprendizagem, primeiramente referentes à mensuração de mudanças de comportamento humano e, posteriormente, nas duas primeiras décadas, com Robert Thorndike, sobre testes e medidas educacionais difundidos nos Estados Unidos, enfatizando testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. A partir da década de 1930, ampliam-se esses estudos, incluindo procedimentos mais abrangentes para avaliação do desempenho dos alunos. Destaca-se aí o estudo de Tyler e Smith, que introduziu no processo educacional vários procedimentos de avaliação correspondentes aos objetivos curriculares e que culminou na sistematização, realizada por Tyler, da concepção de avaliação por objetivos. Para a autora, esta concepção:

caracteriza-se por conceber a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino [...] tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique o quanto as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados (SOUSA, 1991, p. 28).

Essa concepção é importante já que exercerá grande influência sobre os estudos de avaliação e também do currículo, difundidos no Brasil através dos manuais de currículo de autores como Taba, Ragan e Flemming, que abordavam, como uma das partes integrantes do planejamento curricular, a avaliação. A partir da década de 1970, a influência do pensamento

norte-americano através de autores como Popham, Bloom, Gronlund, Ausubel, entre outros, intensifica-se e amplia-se no Brasil.

SOUSA (1991), ao analisar as tendências dominantes nos estudos sobre avaliação da aprendizagem (perpassando as obras dos autores já mencionados), revela que o modelo subjacente às propostas dos diversos autores (salvo algumas particularidades) é o de avaliação por objetivos, não apresentando nenhuma contraposição à proposta de Tyler, e sim explicitações, detalhamentos a esta abordagem. A autora enfoca também a concepção de avaliação, presente nesses estudos, que certamente influenciou os debates em nível nacional.

Assim, em termos teóricos, a tendência é conceber a avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno em face aos objetivos educacionais propostos. Ainda, evidenciou-se que a avaliação:

- caracteriza-se por ser uma atividade mais abrangente que a medida e envolve fases ou etapas contínuas de trabalho (desde a definição dos objetivos até a apreciação dos resultados obtidos);
- desenvolve-se de forma contínua e ampla, utilizando-se de procedimentos diversificados como auto-relato, testagem e observação;
- cumpre as funções de diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno;
- envolve a participação dos professores, alunos, pais e administradores (SOUSA, 1991, p. 44).

Ao analisar a teoria divulgada no Brasil, SOUSA (1991) critica a ênfase dada à dimensão tecnológica da avaliação, fruto da pedagogia tecnicista que prevaleceu na política educacional na década de 1960, situando o referencial teórico produzido no Brasil “[...] no quadro de busca de racionalidade do sistema de ensino, como meio de obter maior produtividade” (SOUSA, 1991, p. 45).

Com base nisso, a autora propõe “[...] pensar uma teoria avaliativa vinculada à realidade brasileira, que se apóie em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir do reconhecimento do **compromisso político da escola com as classes populares**” (SOUSA, 1991, p. 46, grifo nosso).

Em um outro estudo, sobre a produção de pesquisas na área da avaliação da aprendizagem no Brasil, no período de 1980 a 1990, SOUSA (1996), ao concluir, adverte sobre a importância de se continuar as investigações principalmente dentro de uma abordagem que supere a concepção tecnicista da avaliação e que se relacione com esse fenômeno de forma mais crítica, numa perspectiva alternativa ou de mudança do processo de avaliação.

E mais, investimos em conhecer a nossa realidade escolar, seus limites, possibilidades e contradições, conhecimento este essencial para respaldar propostas articuladas à realidade brasileira, que tenham em conta o compromisso político da escola com as classes populares e como horizonte a construção de uma sociedade mais justa (SOUSA, 1996, p. 138).

A presença da avaliação para verificar a aprendizagem, controlar e classificar o aluno no sistema escolar brasileiro já foi evidenciada por diversos autores como DEPRESBITERES (1989), LUCKESI (1990), ANDRÉ (1990), SOUSA C. (1991), SOBIERAJSKI (1992), VILLAS BOAS (1993), HOFFMANN (1992), PINTO (1994), FREITAS (1995), MACHADO (1996), SARMENTO (1997), PERRENOUD (1999), entre outros.

Deparando-se com essa realidade, os autores têm procurado outras alternativas e relações na avaliação escolar, as quais encontram como limite a concepção de homem, de mundo que os professores transferem para a prática pedagógica, muitas vezes despercebidamente, uma vez que não conseguem ter clareza da influência dessas concepções sobre o trabalho realizado.

Em relação às novas formas de compreensão da avaliação, há autores que têm se voltado para o fenômeno numa perspectiva social e/ou política, como HEXTALL e SARUP (1977), GUTTENTAG (1982), WEISS (1982), MACDONALD (1982), LUDKE (1989), SOBIERAJSKI (1992), VILLAS BOAS (1993), SORDI (1993), PINTO (1994), FREITAS (1995), SAUL (1995), ANDRÉ (1996), LUDKE e MEDIANO (1997), BERTAGNA (1997), AFONSO JANELA (1998), entre outros.

Até agora, ou até a bem pouco tempo, a avaliação tem sido incluída nas análises que focalizam a escola e suas funções e tem sido considerada, justamente, como um dos recursos mais eficientes de que dispõe a escola, em sua função controladora e reprodutora da ordem social vigente. Até recentemente, entretanto, ela não havia recebido um tratamento especial, dentro de uma perspectiva sociológica, que possa permitir um conhecimento mais adequado dos delicados mecanismos, práticas e valores por ela envolvidos dentro da escola (LUDKE e MEDIANO, 1997, p. 128).

Sobre esta nova maneira de “entender” os fenômenos educativos e, conseqüentemente, os fenômenos avaliativos, ao procurar romper com o paradigma cientificista e tecnicista presente na compreensão e na prática da avaliação, a produção de autores como LUDKE e MEDIANO (1997) proporciona um novo “fôlego” para os estudos nessa área, mostrando uma outra abordagem — a sociológica — por meio da qual a prática avaliativa pode ser recolocada não apenas como técnica a ser desenvolvida, mas, principalmente, como momento que desvela as

relações que permeiam a escola e, conseqüentemente, a sociedade, podendo servir como um instrumento para a transformação social, para uma sociedade mais justa.

[...] Mas também, e principalmente, o estudo da avaliação na perspectiva sociológica pode, através do conhecimento adequado desse fenômeno, ajudar a demonstrar as peças reunidas nesse intrincado mecanismo, permitindo a busca de caminhos mais livres para a educação que julgamos necessária e devida, especialmente para aqueles a quem justamente (ou melhor, injustamente!) através da avaliação ela tem sido negada (LUDKE e MEDIANO, 1997, p. 141).

A minha busca, nesse trabalho, por esses referenciais teóricos se justifica-se na medida em que eles possibilitam vislumbrar/encaminhar uma outra concepção/compreensão de avaliação, alertando para a necessidade de mudança não somente na compreensão da avaliação, mas, e principalmente, dos conceitos de escola, educação e sociedade.

## **1.2 Das desigualdades sociais às desigualdades na avaliação**

Esse esforço inicial pretende esclarecer a teia de relações que perpassa a avaliação no sistema escolar, utilizando-se das contribuições dos sociólogos para superar um tratamento meramente “técnico” da avaliação escolar e, portanto, integrar à avaliação os indivíduos e a organização escolar e social, os conflitos e as angústias, as contradições e o implícito. Nesse sentido, o texto abaixo é um alerta para quem está pensando as mudanças em relação à avaliação escolar atualmente.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998a, p. 41).

BOURDIEU<sup>1</sup> entende que os mecanismos de desigualdades estão presentes nas instituições escolares e dedica-se a descrever como, no interior das escolas, estes mecanismos

---

<sup>1</sup> Sobre a validade dos conceitos construídos pelo autor e/ou as contribuições do mesmo para a Sociologia da Educação, ver NASH (1999) e NOGUEIRA & NOGUEIRA (2002).



efetivam-se, transformando as desigualdades sociais em desigualdades escolares e vice-versa, determinando a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Propõe que as diferenças de êxito devem-se mais freqüentemente às diferenças de dons e ao capital cultural “herdado”.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998a, p. 41-42).

Para o autor, as características do grupo familiar afetam o êxito do aluno; diferenças sutis de acesso à cultura acabam por separar indivíduos aparentemente iguais. As características escolares anteriores do grupo familiar, as práticas e os conhecimentos culturais (teatro, música, cinema) ou ainda a facilidade lingüística, ou seja, o nível cultural do grupo familiar, permitem inferir probabilidades de êxito/fracasso escolar de seu filho.

Nesse sentido, BOURDIEU descreve as diferenças e as possibilidades de sucesso escolar de um determinado grupo de alunos que, devido à herança cultural, tem mais acesso às informações sobre o mundo, herda saberes, gostos e “bom gosto”, manejo da língua e da linguagem escolar, acesso à cultura e, por fim, conhecimentos de mundo que são tão mais ricos à medida que se eleva a origem social dos alunos.

Muitos desses conhecimentos prévios são tratados como dons atribuídos aos alunos. Tratados desta maneira, eles tornam-se mais rentáveis ainda para o grupo que domina tais aspectos e não permitem a visualização das desigualdades que se originam no âmbito do capital cultural familiar, uma vez que quem domina o capital cultural tende a firmar que esses “dons” são promovidos e adquiridos de maneira inata e não através da aprendizagem.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 1998a, p. 46).

Segundo o autor, a escolha do destino ou futuro da criança é afetada pela condição social à qual pertence. As explicações imprecisas sobre o encaminhamento dos alunos à escola, como “vontade dos pais”, acabam por revelar a “[...] interiorização do destino objetivamente

determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto de categoria à qual pertencem” (BOURDIEU, 1998a, p. 41). De certa forma, os objetivos que as famílias almejam para os seus filhos correspondem ao que eles podem desejar dada a sua posição social.

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola — atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social — e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 1998a, p. 49).

Para BOURDIEU, a descrição da lógica do processo de interiorização ao final do qual as oportunidades objetivas transformam-se em esperanças e desesperanças objetivas representa o “ethos de classe”, a atitude com relação ao futuro que é interiorizada ou se impõe possivelmente através dos sucessos/fracassos de uma classe; exemplificando: um sujeito de origem social baixa que sempre malogra mais derrotas que sucessos, com o tempo, tende a desejar um futuro compatível com esta realidade objetiva, rejeitando ou refutando outras possibilidades e, portanto, alimentando poucas esperanças de êxito ou ascensão social, e o contexto social, o grupo social, a família acabam por “[...] desencorajar ambições percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens” (BOURDIEU, 1998a, p. 50), incentivando os que não têm futuro a aceitarem a situação, a serem “realistas”, a terem “esperanças razoáveis”, ou seja, a “renunciarem à esperança”, como aponta o autor.

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o **princípio da eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais**. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social (BOURDIEU, 1998a, p. 50, grifo nosso).

Outra condição que parece imprimir mais intensidade às determinações de êxito das famílias e de suas origens sociais, segundo o autor, é o da “supersелеção”. Para reverter essa

determinante, necessariamente, a criança ou o aluno, quando de origem desfavorável, deverá incidir/aplicar muito mais esforços que os demais e revelar um êxito excepcional para conseguir manter suas esperanças (objetivas/subjetivas). Esse empreendimento vai contra a instituição escolar e contra a própria família, visto que este não seria o percurso/futuro/destino razoável para esse indivíduo.

Enfim, o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário (BOURDIEU, 1998a, p. 50).

Infelizmente, como o autor alerta, o jogo do sucesso/fracasso começa muito cedo, antes mesmo do ingresso escolar e o capital cultural e o “ethos de classe” definem muitas vezes irreversivelmente os destinos escolares. Apreender tais mecanismos de seleção e desigualdades fica ainda mais difícil porque a sua origem é anterior ao ingresso escolar. Na verdade, o ponto de partida dos alunos não se configura da mesma forma; portanto, logicamente, o ponto de chegada também não poderá ser o mesmo para todos.

Para o autor, é necessário revelar a função da escola na sociedade ou, como ele coloca, qual a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, que, por muitas vezes, não é mencionada ou é mascarada pela definição social de equidade de oportunidades de escolarização.

Ora se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais da cultura.

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 1998a, p. 53).

Essa parece ser a grande contradição da escola capitalista. A forma como se organizam as escolas ou o trabalho pedagógico nelas desenvolvido parece favorecer a “transmissão de uma cultura aristocrática em conteúdo e espírito”. Os professores tendem a perpetuar esse modelo de cultura ao cobrar no âmbito escolar uma cultura aristocrática, muitas vezes em contraposição à origem social dos alunos e de si próprios, acabam se despojando de seus valores e, mesmo inconscientemente, passam a valorizar/desejar as condutas/atitudes/valores/estilo de uma cultura que não lhes pertence dada a sua origem social.

O professor que, ao julgar aparentemente “dons inatos”, mede pelos critérios do *ethos* da elite cultivada, condutas inspiradas por um *ethos* ascético do trabalho executado laboriosa e dificilmente, opõe dois tipos de relação com uma cultura à qual indivíduos de meios sociais diferentes estão desigualmente destinados desde o nascimento. A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”. É uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige (BOURDIEU, 1998a, p. 55).

BOURDIEU ao apresentar o conceito de cultura revela as impossibilidades de, através da aprendizagem escolar, adquirir tal cultura, marcando severamente as desigualdades sociais.

No centro da definição mais tradicional de cultura está, sem dúvida, a distinção entre o conteúdo da cultura (no sentido subjetivo da cultura objetiva interiorizada) ou, se se quiser, o saber, e a modalidade característica da posse desse saber, que lhe dá toda a significação e todo o valor. Aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente uma cultura (no sentido objetivo), mas um certo estilo de relação com a cultura que provém precisamente do modo de aquisição dessa cultura. A relação que um indivíduo mantém com as obras da cultura (e a modalidade de todas as experiências culturais) é portanto, mais ou menos “fácil”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “ádua”, “dramática”, “tensa”, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura; a aprendizagem osmótica na família favorecendo uma experiência de “familiaridade” (fonte da ilusão carismática), que a aprendizagem escolar não poderia jamais fornecer completamente. Vê-se, assim, que, ao colocar a ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo de relações mais aristocrático (a facilidade e o brilho), a escola favorece os mais favorecidos (BOURDIEU, 1998a, p. 55).

Um dos aspectos descritos pelo autor que demonstra a função da escola de perpetuar/conservar/manter a ordem social existente encontra-se na linguagem, uma vez que cada indivíduo herda do seu meio social um capital lingüístico que irá prepará-lo, em maior ou menor grau, para os “jogos escolares”, lembrando-se que o capital lingüístico “cobrado” ou de referência na instituição escolar é o capital lingüístico da elite. Naturalmente, para os membros dessa camada o domínio desse capital não despende muito esforço e trabalho e o êxito será tão mais eminente quanto se aproximar a origem social dos alunos dos padrões da cultura exigida nas instituições escolares.

Assim, o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo. São as funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, **organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque esta reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence.** É a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e idéias superioridade sobre os humildes servidores de técnicas. **É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social** (BOURDIEU, 1998a, p. 56, grifo nosso).

Um outro exemplo utilizado pelo autor que vai mais no sentido de desmistificar o discurso do acesso de todos a educação é o do exame. Quanto mais as provas escritas cobram ou se aproximam de um desempenho retórico, tanto mais elas discriminam os alunos, porque os alunos de origem social desfavorecida terão um desempenho baixo devido à falta de manejo com a linguagem e suas formas de expressão; então, os exames acabam por marcar as diferenças existentes entre indivíduos de origens sociais diferentes.

Portanto, parece que um sistema de ensino organizado da maneira exposta por BOURDIEU tende, se nada lhe opuser, a selecionar os indivíduos capazes de satisfazer às exigências que ele impõe e que estão dirigidas a indivíduos que são dotados do capital cultural, consagrado por esse sistema.

Isso pode ocorrer principalmente porque deixa-se de colocar, nas discussões sobre a escola, o contexto mais amplo que a engloba e, portanto, pode-se **ocultar mecanismos que são importantes para o entendimento da mesma.** Um deles, segundo o autor, é a “transmissão doméstica do capital cultural”, não devendo-se ignorar que o “rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado [...]” (BOURDIEU, 1998a, p. 74).

Por capital social, o autor entende

[...] é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, [...] mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998a, p. 67).

Dessa forma, o volume de capital social (econômico, cultural, simbólico) de um indivíduo dependerá das ligações ou da rede de ligações que ele pode disponibilizar, que é de posse exclusiva de cada um daqueles indivíduos a quem ele pode se ligar, se relacionar.

A existência dessa rede de relações é “[...] o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas para proporcionar lucros materiais ou simbólicos” (BOURDIEU, 1998a, p. 68). Para o autor, a reprodução desse capital é tributária a todas

[...] as instituições que visam favorecer as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas, produzindo ocasiões (rallies, cruzeiros, caçadas, saraus, recepções etc.), lugares bairros chiques, (escolas seletas, clubes etc.) ou práticas (esportes chiques, jogos de sociedade, cerimônias culturais etc.) [...], quanto também ao trabalho de sociabilidade, de uma competência específica (conhecimento das relações genealógicas e das ligações reais e arte de utilizá-las, etc.) [...] e também, muito freqüentemente, de capital econômico (BOURDIEU, 1998a, p. 68).

Dessa forma, mantêm-se o capital social e a sua reprodução em um determinado grupo através das relações que os seus integrantes estabelecem entre si, deixando, portanto, pouco espaço para a inserção de outros indivíduos no grupo.

O capital cultural pode existir em três formas, segundo BOURDIEU (1998a, p. 74-79):

- no estado incorporado: a acumulação do capital cultural exige uma incorporação (ligado ao corpo), demanda tempo e trabalho/esforço de inculcação e de assimilação que deve ser realizado pelo próprio investidor; é um trabalho do sujeito sobre si mesmo. O capital cultural é um ter que se torna ser, uma propriedade que se fez corpo e se torna integrante da pessoa e que não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um ser singular; portanto, é mais dissimulado que o capital econômico, uma vez que não se pode transferi-lo ou transmiti-lo imediatamente, e predisposto a funcionar como capital

simbólico. É na própria lógica de sua transmissão que reside o seu princípio ideológico mais poderoso, porque a apropriação do capital cultural objetivado — o tempo necessário para realizá-la — depende do capital cultural incorporado pelo conjunto da família e, portanto, quanto antes se iniciar a incorporação, melhores as condições de assimilação e reprodução deste capital;

- no estado objetivado: é identificado através dos bens culturais materiais como escritos, pinturas, equipamentos, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade (quanto à forma jurídica); os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe capital cultural, enquanto esse último, a sua transmissão fica limitada como no caso do estado incorporado;
- no estado institucionalizado: é consolidado através dos diplomas e certificados escolares. Na verdade ao atribuir ao capital cultural possuído por um indivíduo um reconhecimento institucional, o certificado ou o diploma permite a comparação entre os indivíduos que o possuem e uma troca, além de estabelecer taxas de conversão entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Portanto, estabelece-se estratégias de conversão e reconversão de capital econômico e capital cultural institucionalizado, dá-se um valor ao detentor do diploma que depois é trocado no mercado de trabalho.

O esclarecimento dessas formas de existência do capital cultural evidencia como ele é transmitido ou assimilado ou, melhor ainda, como ele se reproduz e se mantém assegurando a um determinado grupo o domínio sobre esse capital cultural e social, resguardando de forma dissimulada ou não as desigualdades sociais e escolares.

Ainda tratando sobre as desigualdades, BOURDIEU enfatiza que na escola tem-se a intenção de homogeneizar a instrução para transmiti-la a todos, fazendo acreditar que, desta forma, todos terão as mesmas condições de assimilação e, portanto, que tal forma é democrática. Porém, essa forma dissimula/mascara a constituição de outra desigualdade, a saber: a transmissão de uma informação qualquer é recebida e entendida diferentemente de acordo com as condições culturais que cada um possui, empobrecendo ou enriquecendo tal informação.

Se as desigualdades não são jamais tão acentuadas quanto diante das obras de cultura erudita, elas permanecem, todavia, muito fortes nas práticas culturais que

uma certa ideologia apresenta como mais universais, porque mais largamente acessíveis.

[...] Como toda mensagem é objeto de uma recepção diferencial, segundo as características sociais e culturais do receptor, não se pode afirmar que a homogeneização das mensagens emitidas leve a uma homogeneização das mensagens recebidas, e, menos ainda, a uma homogeneização dos receptores. É preciso denunciar a ficção segundo a qual “os meios de comunicação em massa” seriam capazes de homogeneizar os grupos sociais, transmitindo uma “cultura de massa” idêntica para todos e identicamente percebida por todos (BOURDIEU, 1998a, p. 61).

Para o autor, enquanto existirem as desigualdades frente à escola, as desigualdades culturais também ficam comprometidas, uma vez que a escola é a instituição que teria condições de reduzir/suprir as desigualdades culturais. E, segundo o autor, não há como impor aos organismos ou outras instituições que promovam a realização desta tarefa que caberia à instituição escolar realizar.

Com efeito, além do fato de que toda tentativa de impor tarefas e disciplinas escolares aos organismos marginais de difusão cultural encontraria resistências ideológicas por parte dos responsáveis por esses organismos, podemos ainda interrogar-nos sobre a verdadeira função da política que consiste em encorajar e sustentar tais organismos marginais e pouco eficazes, enquanto não se tiver feito tudo para obrigar e autorizar a **instituição escolar a desempenhar a função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção**, a aptidão para as práticas que a sociedade considera como mais nobres (BOURDIEU, 1998a, p. 62, grifo nosso).

Ao resgatar a positividade da função da instituição escolar, o autor permite o questionamento sobre como ela têm sido utilizada por uns poucos privilegiados para assegurar/manter sua condição, e mesmo sob o discurso de que todos têm acesso à escola, não possibilitar o acesso de todos aos bens culturais (capital cultural) e oportunidades de ascensão social.

Para BOURDIEU, a entrada de uma clientela que antes não tinha acesso às instituições escolares — interpretada como democratização da escola, com “um pouco de precipitação e muito preconceito”, com certa ilusão e euforia — foi, aos poucos, revelando a todos, inclusive aos beneficiários da tal democratização, **que ter acesso não significa necessariamente ter êxito**.

Portanto, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e culturais permaneceu a mesma, exceto pelo processo de eliminação que foi adiado e estendido no tempo, diluído na duração, tornando a instituição escolar um lugar de “[...] excluídos potenciais que



introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

Ao apresentar essa nova forma de seleção (intrínseca ao sistema escolar), os autores colocam um novo conceito de exclusão também associada às novas mudanças e formas de organização escolar: “a exclusão branda”.

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, invisíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que são suas vítimas. A eliminação branda é para a eliminação brutal o que a troca de dons e contradons é para o “dá-se a quem dá”: desdobrando o processo de tempo, ela oferece àqueles que têm tal vivência a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p. 222).

Através da exclusão branda, os excluídos podem ter acesso e permanecer no sistema escolar, mas a sua condição de excluídos tende a agravar e aprofundar à medida que ele permanece neste sistema e não consegue êxito, construindo-se assim uma justificação para a sua exclusão de maneira dissimulada, como incapacidade pessoal, já que o acesso e a permanência lhe foram garantidos e, portanto, assumindo a condição que de certa forma é a correspondente a sua origem, acirrando a distinção entre estes e os que estão “fadados” ao êxito. Dessa forma, o sistema escolar resguarda-se dos índices estatísticos de exclusão — através do discurso de democratização e permanência — de forma explícita e guarda/mantém, implicitamente em seu interior, as desigualdades escolares, culturais e sociais. Portanto, observamos a existência nesse espaço dos contrários: os privilegiados/bem sucedidos e os desprivilegiados/fracassados.

Mas a diversificação oficial (em ramos de ensino) ou oficiosa (em estabelecimentos ou classe escolares sutilmente hierarquizados, em especial através das línguas vivas) tem como efeito contribuir para recriar um princípio, particularmente dissimulado, de diferenciação: os alunos “bem nascidos”, que receberam da família um senso perspicaz do investimento, assim como exemplos ou conselhos capazes de ampará-lo em caso de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções, etc.; ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas e, em particular, os filhos imigrantes, muitas vezes entregues completamente a si mesmos, desde o fim dos estudos primários, são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar um caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, votados a investir, a contratempo

e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido.

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares, e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p. 223).

Ao evidenciar as formas de exclusão no interior dos sistemas escolares, os autores esclarecem como as desigualdades escolares/sociais existem e mantêm-se, dessa vez de uma maneira mais difícil de ser percebida e, portanto, ainda mais perigosa, assegurando e perpetuando a ordem social.

Como sempre, a escola exclui; mas a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do cursus [...], e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em renegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte estes excluídos do interior são votados a oscilar — em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas — entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Eles não podem deixar de descobrir, mais ou menos rapidamente, que a identidade das palavras [...] esconde a diversidade das coisas; que os estabelecimentos indicados pelos educadores escolares é um lugar que reagrupa os mais desprovidos; que o diploma para o qual se preparam é um certificado sem valor [...]; que o bac obtido, sem as menções indispensáveis, acaba por condená-los aos ramos menos valorizados de um ensino que, de superior, só tem o nome; e assim por diante. Obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p. 224).

Os alunos parecem demonstrar através de movimentos como a indisciplina que não há muito sentido no investimento que eles ou a família estão fazendo na escola. É muito bonita a descrição feita pelo autor, se não fosse extremamente triste, do papel ou da função que a escola exerce atualmente, ou melhor ainda, como esclareceu o autor, sempre exerceu.

Passou o tempo das pastas de couro, dos uniformes de aspecto austero, do respeito devido aos professores, outros tantos sinais de adesão manifestados diante da instituição escolar pelas crianças oriundas das famílias populares, tendo cedido o lugar, atualmente, a uma relação mais distante: a resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente, é visível através da indigência exibida do equipamento escolar, os cadernos presos por um barbante

ou elástico transportados de forma displicente em cima do ombro, os lápis de feltro descartáveis que subsistem à caneta-tinteiro de valor oferecida para servir de encorajamento ao investimento escolar ou na ocasião do aniversário, etc., tal resignação exprime-se também pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como o walkman ligado, algumas vezes, até mesmo na sala de aula, ou as roupas, ostensivamente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de rock da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da Escola, que a verdadeira vida encontra-se alhures (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p. 224).

Parece ser essa uma resposta dissimulada a uma situação também dissimulada, e esse “mal-estar” generalizado nos diferentes âmbitos do convívio social, a resistência à forma como se organiza e o que representa a instituição escolar pode encerrar possibilidades a quem pretende entender/estudar as relações sociais nesta instituição, **possibilidades de mudança** a partir das contradições da própria realidade.

[...] uma das contradições mais fundamentais do mundo social em seu estado atual: particularmente visível no funcionamento de uma instituição escolar que, sem dúvida, nunca exerceu um papel tão importante da sociedade — como hoje, essa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p. 225).

A constatação da presença dessa contradição, que remete a uma divisão social e, portanto, à perpetuação das desigualdades sociais, esclarece como a instituição escolar e seus agentes (nós) são levados a deflagrar e conspirar para a existência e permanência das desigualdades. No âmbito da sala de aula, a avaliação parece ao mesmo tempo camuflar e perpetuar, muitas vezes até acirrar, os mecanismos de dissimulação criados.

O trabalho desenvolvido por PERRENOUD (1986) também procura contribuir para o esclarecimento desse movimento entre a constituição das desigualdades escolares presentes na avaliação e as desigualdades sociais/culturais. Percorrer esse caminho é um esforço para entender o fenômeno em seu aspecto singular, particular e, também, em sua totalidade.

Para PERRENOUD (1986), a avaliação escolar é, ao mesmo tempo, uma operação intelectual e prática social inserida num sistema de ensino, numa organização pedagógica que se configura da seguinte forma: um ensino coletivo (para uma mesma turma ou grupo de alunos) muito pouco diferenciado (que possui o mesmo programa durante um ou mais anos consecutivos) e ao qual está atrelada uma avaliação somativa e comparativa. Como o ponto principal da

discussão recai sobre como as desigualdades culturais convertem-se em desigualdades escolares, esclarece o emprego desses tipos de avaliação da seguinte maneira:

Pelo seu caráter essencialmente comparativo, a avaliação revela diferenças; mas estas diferenças são utilizadas em larga escala para situar cada indivíduo em relação à média do grupo, que se impõe como norma.  
[...] pelo seu caráter essencialmente sumativo, a avaliação praticada de forma convencional apenas diz respeito a aquisições escolares mais ou menos gerais, no melhor dos casos, no princípio do ano, por exemplo, o professor avalia as aquisições do ano anterior; mas na sua avaliação formal, não tem em conta o conjunto de características individuais que, sem serem saberes ou saber-fazer escolares, condicionam a sua aquisição (PERRENOUD, 1986, p. 64).

Como se constata, a avaliação caracterizada pelo autor contribui significativamente para revelar, dentro da organização escolar, as diferenças dos indivíduos frente ao grupo, em relação aos conteúdos pré-estabelecidos. Nesse sentido, revela as desigualdades diante de um mesmo ensino e, portanto, a intensificação do caráter seletivo presente no sistema escolar.

É importante aprofundarmos mais os mecanismos geradores de desigualdades, que embora na realidade escolar se combinem, serão tratados separadamente, como o faz PERRENOUD (1986):

- a desigualdade de tratamento na ação pedagógica e na avaliação e,
- a uniformidade de tratamento ligada à fraca diferenciação da ação pedagógica e da avaliação.

Com relação à desigualdade de tratamento dos alunos, formalmente, publicamente, qualquer menção que venha a revelar tal procedimento é repudiada severamente, devido aos avanços sobre a discussão deste assunto, mas na realidade escolar merecem cuidado algumas situações que revelam que tal concepção ainda não está de todo superada. As desigualdades decorrentes do ensino coletivo estão relacionadas, segundo o autor “[...] aos objetivos e programas que criam uma distância desigual entre os pontos de partida respectivos e o ponto visado no fim do ano ou ciclo de estudos”; e “[...] não considera a distância desigual à partida, o que faz com que ela se encontre também à chegada” (PERRENOUD, 1986, p. 57).

O tratamento dado aos alunos em um ensino coletivo não é o mesmo, há diferenciações, mesmo que sutis, que revelam a desigualdade desse tratamento, como afirma PERRENOUD (1986):

A desigualdade de tratamento não nasce em geral de uma vontade de discriminação mas sim do fato que, colocado perante uma turma de vinte ou trinta alunos, um só professor não pode tratá-los exactamente por igual. Dará a alguns mais atenção, mais tempo mais consideração do que a outros. E nem sequer os encorajamentos ou as admoestações são equitativamente repartidos. Isto deve-se ao facto de quem um grupo de vinte e cinco alunos, se dificilmente permite a individualização da acção pedagógica enquanto tal ou mesmo da avaliação escolar propriamente dita, não exclui de modo algum uma percepção individualizada da personalidade de cada aluno, do seu modo de participação na aula, da sua atitude em relação ao professor ou aos colegas, do interesse que revela pela escola, de sua vivacidade de espírito, da capacidade de resposta, etc. Em qualquer interação social, cada actor avalia constantemente a competência, o saber viver, a pertinência, a lealdade dos outros actores. Porque haveria de ser diferente no que respeita às interacções na aula? O professor como qualquer pessoa na sua vida social quotidiana, esta longe de ter uma consciência clara dos juízos de valor, das impressões mais ou menos favoráveis dos movimentos de atracção ou rejeição que atravessam seu espírito. E também não domina melhor o modo como as suas impressões fugitivas ou repetidas reflectem a sua conduta, a sua relação com cada aluno, o modo como sorri, como comunica, como censura ou encoraja, etc (PERRENOUD, 1986, p. 46).

Nesse sentido, ao se revelar nas formas mais sutis de tratamento dos alunos, as desigualdades escolares, e não necessariamente exercidas de forma intencional pelos professores, são evidentemente percebidas e realizadas em sala de aula através da avaliação informal, dos gestos, dos atos e das falas dos professores sobre os alunos que acabam, de certa maneira, reforçando as diferenças, primeiramente no âmbito da sala de aula, depois na escola. Na verdade, o movimento é contrário. Tais desigualdades são reforçadas não porque ocorrem no âmbito escolar e são transformadas em desigualdades culturais/sociais, mas são estas últimas que acabam por gerar, de forma implícita, as desigualdades escolares, tal como explicitado por BOURDIEU (1998a). Continuaremos o exame de como estas desigualdades de tratamento podem se manifestar, segundo PERRENOUD (1986), ou seja:

- estão relacionadas à classe social dos alunos; e,
- influenciam o seu trabalho escolar e seu sucesso.

O autor dedica mais considerações à segunda formulação que, em se esclarecendo, permite entender a primeira, uma vez que a diferença de tratamento do professor em relação ao aluno pode influenciar e determinar o seu sucesso escolar.

A manifestação e o desempenho do aluno em relação ao uso da língua materna, o conhecimento do mundo, e as formas de expressão estão associados à sua origem social. As atitudes, os valores que estão ligados aos “modos de relacionamentos e aos hábitos” valorizados no âmbito escolar são mais próximos de alunos de origem social elevada, o que facilita a desenvoltura destes alunos perante os outros e acaba gerando uma desigualdade no tratamento de alunos de origem social diferenciada que implicará no desempenho escolar dos mesmos (sucesso/insucesso) e que, de certa maneira, tende a manter a hegemonia de um segmento em relação ao outro.

Para o autor, as desigualdades de tratamento pedagógico estão relacionadas também (em maior ou menor grau de intensidade) à avaliação, na medida em que ele valoriza a avaliação informal, intuitiva, como componente permanente da atividade mental do professor perante os alunos.

A compreensão de avaliação apresentada pelo autor permite um melhor entendimento sobre o tema e intensifica uma outra faceta — a avaliação informal — geralmente pouco expressiva na discussão sobre a avaliação pelo seu caráter — intuitivo —, mas que acaba desvelando as tramas das desigualdades escolares. Essa compreensão permite também considerar se, mesmo não ocorrendo a avaliação formal (reprovação/aprovação), esse mecanismo informal não poderia colaborar para manutenção das desigualdades, portanto, da seletividade escolar.

Há avaliação, no sentido lato em que é entendida aqui, logo que se forma no espírito do professor um juízo de valor sobre a competência do aluno, a sua inteligência, a sua personalidade, o seu comportamento. Que fique claro desde já que a avaliação ultrapassa em larga escala a submissão a uma prova escolar ou a um teste, ou a uma prova oral formal, e que de modo algum implica a atribuição de uma nota ou de uma apreciação qualitativa. Ponhamos a hipótese:

– por um lado, que as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela;

– por outro lado, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar (PERRENOUD, 1986, p. 50).

Ampliar o entendimento sobre a avaliação para além da avaliação formal nos permite também aprofundar a compreensão acerca das desigualdades escolares. Nesse sentido, PERRENOUD esclarece que a distância entre a competência que o professor reconhece (em relação à capacidade do seu aluno) e a competência real (que é uma aproximação do real, porque não há precisão na mensuração) constitui um erro que só se transformará em uma desigualdade

social se a “[...] avaliação conduzir a subestimar de modo generalizado as competências das crianças das classes populares inversamente a sobreestimar as das crianças das classes privilegiadas” (PERRENOUD, 1986, p. 51).

Mas para identificar essa disparidade faz-se necessário esclarecer, segundo o autor, que na avaliação das competências humanas, na situação pedagógica, o avaliador é um ser humano inserido numa relação de interação social, entendida pelo autor como um “processo psicossocial complexo” no qual se fazem presentes dois atores diferentes, com interesses e finalidades diferentes:

Opõem-se no interior do grupo-turma e no quadro de uma relação pedagógica, ao sabor das estratégias do professor, que quer conhecer o valor real do aluno, e de contra estratégias do aluno que se esforça no sentido de esconder os seus pontos fracos evidenciando os seus pontos fortes (PERRENOUD, 1986, p. 51).

Com relação explicitamente às desigualdades na avaliação escolar, PERRENOUD (1986, p. 51-54) aponta alguns momentos em que elas podem ocorrer:

- **o convite para manifestar-se:** a fim de julgar os alunos, o professor pode observá-los nas suas atividades espontâneas. Para isso, o professor solicita/provoca nos alunos atos, obras, respostas, cria situações e convida o aluno a fazer ou dizer algo, a manifestar-se. Isso pode levar a um primeiro momento da desigualdade de tratamento, associada à hipótese da interação seletiva, esclarecida pelo autor como: “[...] a propensão do professor, no grupo, para estabelecer preferencialmente diálogo com certos alunos, provavelmente os que são mais gratificantes, porque participam espontaneamente e sua participação faz progredir o grupo no seu conjunto”. Infelizmente, os que menos necessitam da interação (pois já possuem essas habilidades/competências) “[...] são os que mais se beneficiam dela, reforçados por uma imagem positiva de si próprios e preparados convenientemente para as avaliações que o jogo de perguntas e uma avaliação intuitiva fazem prever”;
- **decodificar as expectativas:** o aluno possui uma habilidade/competência de decifrar, decodificar as expectativas do professor e até antecipar-se a elas, nesses casos, segundo PERRENOUD o aluno proveniente de uma condição social privilegiada tem maior facilidade e rapidez de compreensão daquilo de que dele se espera;

- **a negociação das expectativas:** alunos de origem social e níveis escolares diferentes dispõem de forma desigual de estratégias para contornar uma situação avaliativa na qual eles se encontrem desfavorecidos;
- **a encenação das competências:** os alunos possuem uma representação segundo o qual, através da aplicação aos estudos, podem parecer mais competentes do que são na realidade, valorizando a encenação do que eles sabem e/ou do que eles sabem fazer; logicamente, os alunos com domínio da língua e da comunicação poderão demonstrar com maior facilidade o que sabem, uma vez que dominam as formas de expressão com mais desenvoltura que outros, de acordo com sua origem social;
- **observar e registrar as “performances”:** o professor observa um conjunto de comportamentos ou ações características de certos alunos que lhe agrada. Segundo o autor, tais características, relacionadas à maneira de ser do aluno, provavelmente não são independentes da classe social de origem deste aluno, nem da distância cultural que se estabelece entre ele e o professor;
- **interpretar as observações:** mesmo nas operações formais de avaliação, o professor pode corrigir um resultado em função de uma impressão de conjunto, considerando uma eventual má performance de um aluno bom, ou o imprevisto bom desempenho de um aluno fraco. Esta desigualdade de tratamento o autor chama de efeito “pigmaleão”, uma vez que o professor, baseado no prognóstico realizado no início do ano, intuitivamente e/ou respaldado nas avaliações formais, influencia todas as avaliações subseqüentes dos alunos. Como cada professor tem uma imagem de bom/mau aluno, através deste prognóstico inicial, ele pode “marcar/rotular” o aluno durante todo o restante do ano letivo e a conformidade do aluno a este estereótipo pode ser influenciada por sua condição social;
- **dar a conhecer a avaliação:** o professor dispõe de várias formas para comunicar ao aluno e à família os resultados da avaliação, podendo até escolher o melhor momento para fazê-lo. A imagem do aluno desempenha um papel fundamental na atitude do mesmo frente a escola e às aprendizagens, portanto o professor poderá usar (com mais ou menos importância) essa comunicação, porque ela revela publicamente o valor reconhecido de cada aluno;
- **negociar a avaliação:** a partir do momento em que a avaliação é de domínio público, é comunicada aos alunos ou à família, ela torna-se um valor negociável e os segmentos



sociais mais privilegiados têm maneiras diferentes de responder ou contra-argumentar em relação a essa avaliação, no caso de considerá-la injusta.

As constatações das desigualdades de tratamento frente à avaliação remetem-nos às desigualdades de tratamento frente à ação pedagógica, as quais, por si, desmistificam as desigualdades escolares e sociais, uma vez que revelam que o “capital cultural” acaba por influenciar e manter uma ordem social — privilegiados/desprivilegiados — como apontava BOURDIEU (1998a).

Mesmo não ocorrendo explicitamente a discriminação através da avaliação formal, da aprovação/reprovação, persiste na lógica interna dos sistemas escolares e sociais a lógica da seletividade, dissimulada ou apresentada de maneira sutil, pouco perceptível, quase invisível, e que se coloca de maneira informal ou diluída no cotidiano, o que dificulta a sua visualização e, portanto, uma efetiva ação sobre a mesma.

As desigualdades persistem na realidade escolar, porque o seu cerne, a sua gênese se encontra nas relações sociais. Portanto, não basta retirar (ainda que fosse possível) o seu caráter aparente, sua representação formal. Ainda que se retire o seu caráter formal, será preciso operar nas “profundezas” onde se encontram os mecanismos que promovem tais desigualdades, conhecendo-os e desmistificando-os.

### **1.3 Por um outro olhar sobre a avaliação**

Para compreendermos as questões relativas à avaliação, há a necessidade de se procurar novos olhares que revelem, para além do modo como a avaliação se apresenta, a compreensão de suas relações com a sociedade, com a escola, desvendando os limites da prática avaliativa e encaminhando para as possibilidades que dela possam emergir como um mecanismo de transformação de uma dada realidade.

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

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

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

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

Os alunos vêm-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Em parte, esta autoridade baseia-se diretamente em sua condição não adulta, mas o faz sobretudo na legitimidade concedida à escola pela sociedade, em suas exigências como organização e numa suposta necessidade pedagógica. A submissão à autoridade aprendida no seio da família não constitui uma base preparatória suficiente para a aceitação da autoridade no local de trabalho (ENGUITA, 1989, p. 164).

Um dos grandes problemas resultantes da relação de submissão à autoridade reside na imagem que o aluno produzirá de si mesmo: dependente da ordem de alguém, impossibilitado de tomar suas próprias decisões. Tal processo resulta em um sujeito sem autonomia para direcionar ou se posicionar nas situações em que esteja envolvido.

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

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

De certa maneira, esses tipos de relacionamento levam os alunos a vivenciar a seguinte forma de conceber o trabalho: “[...] o emprego de algum tipo de sistema de autoridade externa para dizer-lhes o que fazer e mantê-los fazendo” (ENGUITA, 1989, p. 182). Soma-se a essa forma de compreensão do trabalho outra característica que é a do trabalho alienado, decorrente do modo de produção capitalista. O aluno não tem possibilidade de decidir o que produzir, pois a determinação do conteúdo da aprendizagem é realizado por outro.

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

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

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

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

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

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

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

Com base no exposto, fica mais fácil compreender o peso da hierarquia, a qual atribui e delega poderes em graus diferenciados a diversos indivíduos, que estão ou deveriam estar trabalhando por um mesmo objetivo, levando-os a travarem constantes batalhas entre si (reforçando a individualidade, a competição).

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

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

BOURDIEU e PASSERON (1992) contribuíram para a compreensão das relações entre a escola e a sociedade, reforçando a idéia de escola enquanto um lugar de transmissão e inculcação ideológica e que, igualmente como a escola reproduz a sociedade, **também reproduz as contradições nela existentes, abrindo, de certa maneira, caminhos para a luta e construção de mecanismos de transformação da sociedade.**

A relação escola/sociedade é bastante complexa, especialmente, se considerarmos que a escola é um meio de progresso social no qual se investe. Mas esse incentivo ocorre simultaneamente como controle sobre a dinâmica da escola, por meio da hierarquia e da burocracia existentes no sistema, possibilitando à classe dominante mantê-la sob seu controle.

Embora ocorram propagandas maciças sobre escola para todos e/ou escola de qualidade para todos, como observamos em vários discursos anunciados para toda a sociedade, notamos, por outro lado, uma escola limitada em recursos, rastejando para sobreviver em razão das condições precárias de trabalho e professores sendo cada vez mais expropriados do seu saber e

mal remunerados. Torna-se evidente que não interessa à sociedade em que vivemos o ensino propagado nos discursos, muito menos a permanência e qualificação dos indivíduos. Ou melhor, interessa que alguns mais dotados e capazes, pelo esforço pessoal (aqui percebemos a força e influência do ideário do liberalismo), alcancem um nível melhor, para atender a fins específicos ou iludir os que nunca conseguirão alcançar tal nível, dadas as suas condições sociais.

O controle exercido sobre a escola expressa-se nas próprias práticas escolares, o que CURY (1989) denomina de ritual pedagógico. Segundo ele o referido ritual abrange toda a escola, desde as pessoas que trabalham nela até a forma como ela se estrutura (programas, conteúdos, provas, organização etc.). Assim:

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

De acordo com essa abordagem, os participantes do processo escolar são submetidos às determinações existentes, tornando-se alvos desse controle. Sendo a escola influenciada por essas relações, a avaliação tendenciosamente será elaborada refletindo as relações existentes na escola/sociedade. A importância atribuída aos exames e às provas justifica-se na medida em que tais mecanismos servem para controle e seleção dos alunos.

As provas e exames são a medida ponderável do aprendizado e o documento de que na escola se faz alguma coisa. Os exames são precedidos de uma preparação que os tem em vista. O objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas e arguições. Nesse sentido, a educação acaba por se tornar um processo voltado para a submissão às ordens recebidas, que refletem e reproduzem as estruturas de dominação mais amplas (CURY, 1989, p. 119).

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

Segundo SOBIERAJSKI (1992, p. 21-22), é no interior da sala de aula que se definem tanto o tipo de relação professor-aluno como o tipo de prática pedagógica adotada pelo professor. Grande parte do tempo destinado ao processo ensino-aprendizagem, de acordo com a autora, não se traduz em transmissão de conhecimentos e sim, em “[...] atividades imbuídas de controle e modelagem de comportamento”, no sentido de determinar como deve ser o aluno, o que ele deve fazer e como deve agir. Por meio dessa prática ocorre a efetivação da função política e legitimadora do processo de avaliação na escola capitalista: “[...] são essas pequenas práticas que demonstram os grandes objetivos da escola capitalista”.

SOBIERAJSKI faz as seguintes considerações em relação à avaliação:

- aponta a função legitimadora da avaliação na escola capitalista, na qual os professores utilizarão a classificação dos alunos para legitimar a eliminação dos menos aptos;
- reconhece as condições de existência da avaliação e seus limites históricos de atuação.

Faz-se necessário recobrar o significado da avaliação da aprendizagem, ressaltando sua importância como meio para se atingir uma boa qualidade de ensino. Com base na segunda consideração é que emerge a possibilidade da compreensão da avaliação como mecanismo de transformação, de luta, e não apenas como mantenedora de uma dada situação.

BOURDIEU e PASSERON (1992), no capítulo dedicado ao estudo da eliminação e do exame, apontam para a função deste último no sistema escolar, alertando para a necessidade de se compreender não somente a eliminação pelo exame, mas o que ele oculta — *a eliminação sem exame*. Ao se referirem aos mecanismos de eliminação, consideram tanto os alunos mantidos pelo sistema de ensino quanto os alunos excluídos do sistema escolar.

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

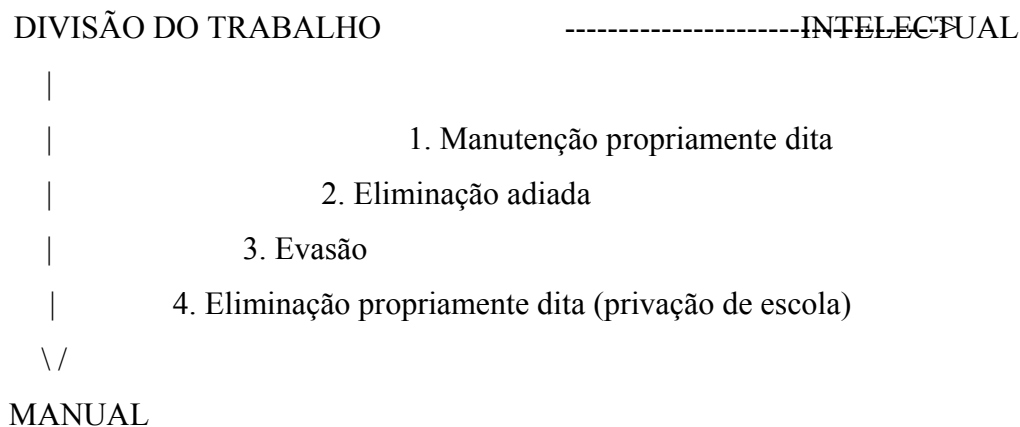
FREITAS (1991) retoma essa discussão, ampliando-a ao introduzir o conceito de manutenção. Para o autor, os conceitos eliminação/manutenção são opostos e complementares, estando articulados no conceito de seleção. Baseando-se nesse conceito, considera que o campo

da avaliação amplia-se, uma vez que a avaliação passa a ser o “[...] estudo dos mecanismos de eliminação/manutenção no processo seletivo” (FREITAS, 1991, p. 273).

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

1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
2. eliminação adiada ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
3. manutenção adiada ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, evasão;
4. eliminação propriamente dita (privação), com intuito de impedir o ingresso das camadas populares na escola.

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



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

A categoria de “*eliminação adiada*” é a que mais se aproxima de uma eventual situação de permanência provisória ou “*exclusão branda*” formulada por BOURDIEU e CHAMPAGNE (1998). O processo global de seleção, entretanto, completa-se com as outras categorias (evasão e eliminação propriamente dita).

Nesse processo contraditório, a prova e a nota são elementos recorrentes. SOBIERAJSKI (1992), em seu estudo sobre a prática da avaliação na 5ª série do 1º grau, aponta um dos instrumentos mais utilizados pelos professores para avaliar: as provas. Dificilmente as provas são utilizadas como auxiliares para aquisição do conhecimento, no sentido de identificar as dificuldades e procurar recuperá-las, mas sim como um momento de atribuição de notas, visando à classificação do aluno em aprovado/reprovado.

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

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

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

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

Nas escolas, a nota é um dos determinantes que revelam o caráter de dominação e controle exercidos nas relações intra-escolares e, segundo HADJI (1994), o mito da nota justifica-



se na medida em que se centra a atenção sobre o produto da avaliação. Para modificar essa situação, sugere que se mude o foco da atenção, passando a centrar-se no processo de produção de avaliação com vistas a auxiliar o produtor, sendo este o ponto principal para desmistificar o valor atribuído à nota.

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

Baseando-se nessa crença, o autor esclarece que, se a avaliação, enquanto medição for utilizada para fornecer aos sujeitos “[...] informações fiáveis, — dignas de confiança —, sobre alguns aspectos das suas produções, importantes e significativas em relação às aprendizagens que se ajudam a desenvolver e às competências que se ajudam a construir” (HADJI 1994, p. 108), ela estará sendo utilizada em benefício do sujeito.

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

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

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

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

Com relação ao uso do produto da avaliação, HADJI distingue três campos de utilização social da mesma, apontando algumas tarefas de cada um desses campos. A importância de situar o espaço em que se está atuando pode levar à compreensão dos fins a que se destina o ato de avaliar, podendo contribuir para alcançar os objetivos desejados.

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

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

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

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

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

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

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

Geralmente essa competição tende a se agravar no final do mês ou bimestre letivo, dependendo de como o professor trata esse aspecto, podendo ser considerado por alguns como estímulo para a aprendizagem.

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

Socializar hoje sistematicamente as crianças no individualismo, na competição e na falta de solidariedade é preparar o terreno para que amanhã se lhes torne difícil erigir outro gênero de relações entre eles e, em particular, para que não sejam capazes de agir de forma solidária frente a seus empregadores (ENGUITA, 1989, p. 199).

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

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

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

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

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

No que diz respeito à prática de aplicação de notas relacionada a aspectos do comportamento do aluno, é importante que a discussão ultrapasse a questão da atribuição ou não de notas ao comportamento e considere as implicações dessas notas: por que e com que finalidade estão sendo aplicadas? E, se tal prática, despercebidamente, vem sendo utilizada apenas para disciplinar os alunos ou obter deles comportamentos desejados, não caberia nos perguntar a quem ou a que serve este tipo ou modelo de formação? Quem anseia pela domesticação desses alunos?

Novamente, retorno à análise sobre a relação educação/trabalho realizada por ENGUITA (1989), em seu estudo histórico, mostrando que a escola desenvolveu-se de acordo com as necessidades colocadas pelo capital, e que as relações nesse espaço foram estabelecidas em função da sociedade capitalista que emergia. Também alerta o autor para a constituição das sociedades capitalistas que divergiam quanto à sua formação, especialmente em países periféricos, possuindo, portanto, características peculiares, como no nosso caso.

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

Avaliar não é um ato mecânico e nem apenas técnico. Ele envolve todo o processo educacional. Avaliar é um ato humano, carregado e influenciado pela estrutura macro social. Adquirir esta consciência pode ser um bom ponto de partida (SOBIERAJSKI, 1992, p. 157).

Vários estudos corroboram que a avaliação tem sido centrada na sua função somativa (classificatória). A função classificatória parece ser a mais valorizada dentre as funções da avaliação, tornando a nota mais relevante do que a produção do conhecimento.

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

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

Tais questões são postas no sentido de alertar sobre a função e utilização da avaliação escolar em nossa sociedade. Compreender o sentido da avaliação implica uma perspectiva da qual, muitas vezes, os professores não se dão conta, agindo automaticamente, sem refletir sobre o ato que estão executando.

A avaliação presente na cotidianidade das salas de aula, formal ou informalmente, e as provas, que constituem a base da “[...] suposta cientificidade do empreendimento de se educar, selecionar e certificar os alunos” (ENGUITA, 1989, p. 203), reafirmam e preparam os alunos para conviverem amistosamente com as relações de trabalho instituídas no âmbito social.

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

A avaliação vista dessa forma passa a extrapolar a dimensão cognitiva, abrangendo também os comportamentos, como ocorre nas relações escolares e sociais. Para ENGUITA (1989), a avaliação informal ocorre constantemente nas salas de aula e incorpora-se na nota final do aluno.

Funcionando sobre uma falsa igualdade de oportunidades, a escola isenta-se da responsabilidade pelo fracasso escolar. As oportunidades são distribuídas igualmente para todos

os alunos; portanto, cabe a cada um deles, mediante seu esforço pessoal, atingir os méritos esperados. O autor denomina isso de ideologia meritocrática e a esclarece da seguinte maneira:

Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas (ENGUITA, 1989, p. 192).

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

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

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

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

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

Toda essa informalidade presente no processo de avaliação não foi apenas captada pela força de seus rótulos, mas também pelos canais hierárquicos da escola, conforme acreditamos também ter acontecido com Don e Cri. A própria diretora pressionava o trabalho de B, assinalando que sua classe era a mais fraca e bagunceira, da escola, havia os comentários da inspetora [...] dos colegas de trabalho [...]. Julgamos terem exercido, todos esses fatores, papel significativo na avaliação efetivada por B (PINTO, 1994, p. 110-111).

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

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

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

[...] como a prática de avaliação camufla as contradições da prática pedagógica do professor, justamente (simultaneamente), possibilitando que os modelos de alunos (da professora) se tornem verdadeiros guias de suas ações, selecionando os alunos que respondem às suas expectativas e favorecendo o fracasso daqueles que teimam em agir conforme seu “habitus cultural” recusando-se a adequar às determinações do sistema. Nessa dinâmica onde vai se delineando a seleção dos alunos [...] é que notamos a parceria da escola com o sistema capitalista de organização da sociedade, em que se adequaram ao que é exigido para o mercado de trabalho: obediência e dedicação. E aos que ainda não se renderam

ao sistema, resta-lhes a chance de, no ano seguinte, resignarem-se ao que lhes impõe a escola e serem aprovados para cursar a série seguinte ou ser eliminados do sistema após repetidas retenções (PINTO 1994, p. 133-134).

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

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

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

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

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



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

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

#### **1.4 A prática avaliativa no interior das escolas**

Entre as diversas pesquisas realizadas sobre avaliação da aprendizagem, constantemente tenta-se entender a avaliação a partir da análise de como, em sala de aula, ocorre a aprendizagem, uma vez que é nesse ambiente e fruto desse processo que se constroem as práticas avaliativas.

Muitas pesquisas, portanto, buscam compreender o **padrão da construção do conhecimento** pelos sujeitos envolvidos, quase sempre tendo o professor como o articulador e responsável por esse processo em sala de aula. Ao identificar como os conhecimentos vão sendo construídos na escola, respeitando as singularidades da prática de cada professor, encontram-se alguns traços comuns.

SOBIERAJSKI (1992) afirma, ao observar a prática de professores de diversas disciplinas de uma 5ª série do 1º grau, que, embora em algumas práticas os professores demonstrassem maior interesse pela aprendizagem do aluno, em sua maioria, não existia um trabalho voltado para a busca de uma aprendizagem efetiva do aluno, revelando ênfase simplesmente na transmissão de conteúdos.

Era como se o conteúdo estivesse em uma margem e os alunos em outra; eles seguiam em paralelo, não se cruzavam, não havia troca. Quem compreendesse, ótimo, seguia em paralelo com o professor. Aqueles que não entendiam adequadamente iam ficando para trás, enquanto que na outra margem o programa seguia em frente.

O mais interessante é que a sala de aula funcionava dessa forma o tempo todo. Os professores seguiam em uma margem, enquanto que paralelamente, os alunos seguiam em outra. O que se modificava era o nível de troca entre ambos durante o trajeto. Todos os professores assumiam o papel daquele que ensina, que transmite o saber. Os alunos apenas acompanhavam e absorviam (SOBIERAJSKI, 1992, p. 54-55).

Ressaltar essa análise é importante não para que se marginalize a prática dos professores, mas para entender que tais práticas provavelmente são fruto de concepções e compreensões de mundo que nem sempre contribuem para uma melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem e para o entendimento de que a avaliação deva colaborar para a superação de possíveis dificuldades que os alunos possuem. Observa-se através das práticas que, no dia-a-dia da sala de aula, a preocupação está mais voltada para a aquisição de conteúdos e não para a aprendizagem eficiente dos alunos. Entende-se, então, porque a prática avaliativa centrada em provas é tão preservada e legitimada. Segundo SOBIERAJSKI (1992), a ênfase está em estudar e prestar atenção para fazer uma boa prova. A prova é o instrumento avaliativo mais utilizado pelos professores.

A avaliação é usada como controle com o objetivo de obter do aluno a obediência, a responsabilidade e a participação. Quando o aluno não atende a essas expectativas, o professor, para conseguir o comportamento desejado do aluno, ameaça com a nota. O aluno, ao obter sua média, sabe que a nota é resultante do domínio do conteúdo e do comportamento apresentado em sala de aula. Na avaliação do aluno e no ato de dar a nota, há uma variável emocional e subjetiva. Tanto na avaliação do conteúdo (uma prova) como no componente emocional, o “modelo de aluno” aceito pelo professor termina exercendo influência.

Por outro lado, essa mesma nota torna-se motivação. Motivação, porque torna-se a razão pela qual o aluno deve estudar, aprender, participar, fazer tarefas, trazer o material, enfim, cumprir seus deveres de aluno. Tudo é realizado por causa da nota. Por isso, ela acaba sendo a finalidade última a ser atingida na sala de aula; torna-se o motivo pelo qual o aluno deve fazer tudo. Na realidade, o conhecimento aprendido só tem valor se o professor atribuir-lhe uma nota. O valor do conhecimento é reduzido à obtenção da nota.

Segundo SOBIERAJSKI (1992), classificar, controlar e motivar são funções que interagem. E essa dinâmica é colocada totalmente nas mãos do professor. Ele, o professor, possui todo poder para cumprir essas funções. A própria existência da nota lhe confere tal poder. A

autora alerta, ainda, para a necessidade de que os estudos no campo da avaliação esclareçam melhor a relação entre a avaliação e as relações de poder no interior da sala de aula e as ligações destas relações com a escola como um todo.

Não somente é possível captar tais afirmações a partir da visão dos professores como também os alunos percebem a avaliação intimamente atrelada aos instrumentos/procedimentos de avaliação e à atitude/comportamento (BERTAGNA, 1997).<sup>2</sup> Essa visão dos alunos está influenciada/determinada pela prática avaliativa do professor e pela cultura criada historicamente em torno da avaliação no sistema capitalista. Quando vários autores como HOFFMANN (1992), SOUSA (1991), SOBIERAJSKI (1992) questionam a compreensão da avaliação apresentada pelos professores, percebe-se que praticamente a mesma incompreensão estende-se aos alunos, já que eles são sujeitos do processo. A descrição dessa incompreensão sobre a prática avaliativa realizada pelos professores esclarece a visão semelhante apresentada pelos alunos.

Os professores não possuíam um conhecimento sobre o que é a avaliação e sobre sua função na escola. É como se a avaliação, por si só, fosse uma entidade inquestionável. Ele não possuía um referencial teórico que conduzisse sua prática avaliativa. Realizava-a pelo senso comum, pelo domínio de seus sentimentos em relação aos alunos, e proporcionalmente ao seu compromisso com a aprendizagem deles (SOBIERAJSKI, 1992, p. 145).

Sendo a prática avaliativa entendida dessa maneira pelos professores, logicamente, os alunos também apontam uma compreensão de avaliação classificatória e seletiva. Aos poucos os alunos incorporam/absorvem o modo como funciona a avaliação, digerindo tais informações de modo a torná-las algo inerente ao processo da aprendizagem.

A avaliação, tal como é vivenciada pelos alunos (BERTAGNA, 1997), corrobora a afirmação de outros estudos, sistematizados por FREITAS (1995, p. 204), segundo os quais “[...] a sala de aula é um palco de conflitos, onde os processos de avaliação instrucional, disciplinar e de valores jogaram papel central”. Quando listados os procedimentos avaliativos utilizados em sala de aula, segundo os alunos, a ocorrência da prova, do comportamento e mais sutilmente a avaliação de alguns valores evidenciam existência desse “tripé avaliativo” a que se refere o autor.

Por meio da fala dos alunos (BERTAGNA, 1997), percebe-se a avaliação atrelada aos instrumentos/procedimentos de avaliação e à atitude/comportamento. Segundo os alunos, ela

---

<sup>2</sup> Refere-se aos dados discutidos e analisados na minha Dissertação de Mestrado sobre as práticas avaliativas em turmas de 4ª e 5ª séries. Este trabalho tinha como aspecto principal captar a voz dos alunos sobre o tema da avaliação de aprendizagem.

auxilia o professor a “ver o que os alunos estão aprendendo” “para saber se os alunos estão indo bem ou mal”.

Já os aspectos relacionados à avaliação disciplinar são evidenciados com mais clareza pelos alunos. A ênfase no comportamento que deve ser apresentado pelo aluno é recorrente e carregada de muitos conflitos e muitas punições para estes, como afirmaram os alunos: “se o aluno não se comporta não vai bem na escola, tem que sair e deixar a vaga para outro”; “quem não se comporta, não fica quieto, só faz bagunça, daí tem que reprovar”.

Quanto à avaliação de valores, embora manifestada com menos intensidade pelos alunos (talvez reflexo de que proceda muito mais da avaliação informal do que da formal, dificultando aos alunos a compreensão de que tais julgamentos reflitam no seu sucesso escolar), é sentida diariamente na cobrança de responsabilidade que vai desde conservar o caderno ao estudar para passar, além de em exigências relativas ao interesse, à participação e a tantos outros valores muitas vezes escondidos pela avaliação formal.

Segundo SOBIERAJSKI, compreende-se a valorização dada pelos alunos à prova, nota e comportamento entre outros, porque os alunos percebem que estes decidirão sua vida escolar e suas perspectivas futuras. A atribuição da nota (obtida nas provas e pelo comportamento), como SOBIERAJSKI (1992, p. 78-80) já apontou em seu trabalho, torna-se o centro da avaliação; avalia-se para dar nota ao aluno.

Muitos trabalhos sobre avaliação revelam a relação entre a avaliação e a seletividade do sistema escolar. Mesmo tentando promover práticas pedagógicas diferenciadas, nas quais o aluno tem uma participação maior, observa-se que o professor está cerceado pela avaliação que realiza e atende a fins burocráticos. Isto acaba por encerrar professor e alunos numa camisa de força, na qual, para serem reconhecidos, necessitam adequar-se aos padrões impostos pela sociedade capitalista.

A clareza da necessidade de adequação ao sistema é explícita para os alunos; a aceitação pura e simples de ser classificado em aprovado ou reprovado impregna a vida escolar como algo natural e necessário. Assim, observamos a naturalização dos rituais escolares que provêm desse mecanismo e o consolidam. A eliminação, dessa maneira, passa a existir como parte natural do processo escolar.

Porém é a avaliação que legitima a exclusão dos alunos menos favorecidos, criando uma cortina de igualdade aparente cuja função é dissimular a verdadeira vocação excludente da escola na sociedade capitalista (FREITAS, 1995, p. 270).

Os professores, possivelmente, por não terem um objetivo comum para a prática pedagógica que desenvolvem, um projeto pedagógico explícito na escola, acabam realizando o projeto pedagógico implícito nas tramas burocráticas e nos rituais instaurados (impostos) na organização do sistema escolar pela sociedade capitalista. LUCKESI (1990) já nos alertava que pensar sobre outras possibilidades de relação na avaliação necessariamente implicaria repensar ou pensar o projeto pedagógico de ensino ao qual a avaliação está atrelada. Ressalta-se a importância do projeto pedagógico da escola — enquanto espaço de produção coletiva — e também de uma postura crítico-reflexiva do professor diante do trabalho que realiza.

Praticamente todos os estudos revelam que, através da prática avaliativa, pode-se decidir sobre o futuro escolar dos alunos. Dessa constatação advém alguns problemas: como essas questões articulam-se ou negam as possibilidades da progressão continuada? Determinar a aprovação retira todos os aspectos negativos aos quais esses estudos se referem?

### **Avaliação informal**

Em vários momentos anteriores, o que se observou foi a insistência sobre o fato de a avaliação conter aspectos além do meramente visível em uma situação formal. SOBIERAJASKI (1992) aponta que a nota é constituída não só pela quantidade de conteúdos obtidos pelo aluno, mas também por uma variável subjetiva determinada em função de um aluno ideal, dentro de um quadro valorativo que o professor constrói, a partir de suas concepções e do modo de ver o mundo. Muitos estudos, como os de PERRENOUD (1986), PINTO (1994), FREITAS (1995), BERTAGNA (1997), têm demonstrado a presença de uma avaliação informal perpassando a avaliação formal. O que se evidencia é que, antes do fechamento das notas obtidas formalmente pelos alunos, o professor já construiu um julgamento sobre o desempenho do aluno, através da vivência escolar, calcado nos valores constituídos pelo professor. PINTO aponta:

A avaliação informal se constitui entre a fase em que o professor corrige os trabalhos e a conversão para a nota ou conceito correspondentes. [...] São nas decisões sobre o desempenho do aluno que podem existir manipulações conscientes e inconscientes, visíveis e invisíveis, que fazem parte do processo de ensino (PINTO, 1994, p. 15-16).

A informalidade presente no processo de avaliação é mais explícita do que se pode imaginar. Os próprios alunos em suas falas demonstram a existência desse mecanismo, muito

embora eles não percebam claramente a influência desse aspecto no seu sucesso/insucesso escolar (BERTAGNA,1997).

PERRENOUD (1990) postula a existência, no processo avaliativo, da avaliação formal e informal, esclarecendo:

Es cierto que la legitimidad de la evaluación escolar depende, en parte, del crédito que se concede a la separación entre: 1) una evaluación informal, al arbitrio del maestro, inscrita en su práctica cotidiana y que mezclaría juicios de conformidad y juicios de excelencia; 2) una evaluación formal, reglamentada por la institución, que disociaría por completo la excelencia propiamente dicha de la apreciación de las conductas y, sobre todo, que presentaría la objetividad que no puede esperarse de la evaluación intuitiva. (PERRENOUD, 1990, p. 228).

FREITAS (1995, p. 145) entende a avaliação formal como sendo aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro, e a avaliação informal como a construção por parte do professor de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático. A abrangência da avaliação informal é maior do que a da avaliação formal.

O cotidiano escolar está impregnado de rituais aos quais professores e alunos submetem-se despercebidamente ou os incorporando culturalmente. Para MCLAREN (1991), os rituais são constitutivos da vida humana, eles existem como parte da ordem natural das coisas e como consequência da ação humana. Estão presentes nos atos e gestos que se praticam diariamente, assimilados por meio da cultura. A estrutura social na qual vivemos, de certa forma, depende do ritual para transmitir seus valores ou “códigos simbólicos”, necessários à proliferação da cultura dominante. Como o próprio autor aponta:

Os rituais se nutrem da experiência vivida; eles germinam no barro das fraquezas humanas e no desejo de sobrevivência e transcendência; eles crescem conjunturalmente, a partir das mediações culturais e políticas, que moldam os contornos de grupos e instituições, que servem como agentes de socialização (MCLAREN, 1991, p. 73).

Assim, a sala de aula é composta por numerosos rituais, dificultando a percepção dos mesmos tal o seu grau de incorporação no cotidiano escolar. CURY (1989) alerta no sentido de que quanto mais burocratizado, mais coercitivo é o ritual pedagógico e, quanto maior a proximidade com o poder, maior a vinculação com os interesses dominantes. Por meio desses

rituais que impregnam a vida cotidiana das escolas, as representações da classe dominante tornam-se senso comum, e passam a ser vividas como leis naturais.

A concepção de mundo não se reproduz apenas pela conceituação. Ela se expressa nas práticas escolares, desde as mais simples até as mais sofisticadas. Expressa-se, enfim, naquilo que poder-se-ia chamar de ritual pedagógico. Esse ritual é o funcionamento da formação pedagógica e possui uma hierarquização semelhante à hierarquização existente em instituições globais. Ele abrange, além do pessoal, a organização burocrática, os programas, os controles e as provas. (CURY, 1989, p. 118).

Expressão dos rituais existentes na escola,<sup>3</sup> encontramos, por exemplo, o dia da prova, tão conhecido por todos. Quem não vivenciou um dia de prova e dele ainda guarda lembranças, sensações nem sempre agradáveis. Esse ritual não compreende somente o dia da prova, mas também a marcação do dia da prova e dos conteúdos a serem estudados e a espera pelos resultados das provas.

CAMARGO (1996) aborda as representações que os alunos do curso de Pedagogia traziam consigo de suas experiências escolares e descreve que a marcação do dia da prova fazia parte do início do ritual do suplício dos alunos, alterando a relação entre eles e o professor e provocando mudanças em seu estado emocional. Segundo a autora, o clima negativo gerado em torno da marcação da prova, era devido a ênfase na necessidade de estudar para obtenção da nota para a aprovação. O ritual da prova inicia-se antes de sua realização, mas seu ápice é atingido no dia da prova. Mesmo com o passar do tempo, esse ritual permanece intacto nas mentes.

O ritual da prova se intensifica nos gestos, nas hesitações dos alunos, no clima de ansiedade/medo, na expressão exposta nas faces dos alunos, e particularmente no silêncio. Os alunos realmente ficavam quietos, a 5ª série, que sempre foi realçada pela intensa atividade dos alunos, pelo movimento, pela bagunça, no dia da prova parecia outra. Um pouco antes da prova, os alunos tentavam se livrar da tensão aumentando o agito, mas, quando o professor anunciava, o início da prova, os alunos ficavam em silêncio e rapidamente incorporavam o estado

---

<sup>3</sup> MCLAREN (1991) denomina de micro-ritual as lições isoladas que ocorrem diariamente na sala de aula, e, o macro-ritual o agregado de lições da sala de aula observado em um dia escolar. Entre outras, ele utiliza-se dessas denominações referindo-se à análise da instrução na sala de aula (ver p. 126). Ao associar essa idéia de micro e macro rituais à avaliação, considerei a aplicação de provas um exemplo possível, porque, como apresenta MCLAREN: “[...] os macro e micro-rituais encarnam um formato regular, repetitivo e prescrito que segue, com muito poucas exceções, o mandato oficial da Junta Escolar Separada Metropolitana, estabelecido em suas orientações curriculares” (p.141). No caso da aplicação das provas há uma certa semelhança com as características descritas pelo autor, as quais acrescento a forma como é transmitida culturalmente, além da forma como é constituída burocraticamente. A descrição da aplicação das provas se assemelha nos diversos níveis de aprendizagem, do Ensino Fundamental ao Superior, como também em concursos, vestibulares, etc.

natural de se fazer prova. A presença do ritual da prova não se constata apenas no processo de aprendizagem, mas, também fora dele, embora só se evidencie quando o tomamos particularmente, em uma dada situação (BERTAGNA, 1997, p. 176).

A nota é uma das facetas da avaliação realizada na escola; representa, especialmente, a avaliação formal, mas, na constituição da nota final, a avaliação informal faz-se presente. A avaliação informal ajuda a compor as notas dos alunos e sua presença manifesta-se no comportamento ou no tipo de comportamento que o aluno deveria apresentar durante as aulas (valores). PINTO (1994, p. 63), em seu estudo, afirma que “[...] a avaliação informal se concretiza de fato nos confrontos do dia-a-dia em sala de aula, nas broncas e comentários da professora para os alunos”.

Nos estudos de PINTO (1994) e BERTAGNA (1997), a informalidade, tanto observada como anunciada, particularmente pelos pré-julgamentos e rótulos, marca consideravelmente os alunos, pois os colegas de classe assumem os julgamentos realizados muitas vezes pelo professor, passando a aceitá-los e a incentivá-los. “A informalidade passa despercebida, sendo ao mesmo tempo, um fator marcante na construção da formalidade instituída” (PINTO 1994, p. 126).

A avaliação informal, como apontado anteriormente, tende a ultrapassar os limites da sala de aula da escola, impregnando a vida do aluno, ao mesmo tempo em que vai se constituindo como referencial para o próprio aluno, já que passa a assumir os julgamentos, os conceitos que as outras pessoas inferem a respeito dele como seus.

[...] a avaliação é, de fato, um mecanismo onipresente na cotidianidade das salas de aula, pois tem lugar formal e informalmente (ENGUITA 1989, p. 206).

Para FREITAS:

Não se trata, apenas de condenar os aspectos relativos à classificação dos alunos, mas sim, todo um conjunto de práticas que classifica, disciplina e afeta valores e atitudes dos alunos. O aspecto classificatório é, neste caso, apenas a ponta do iceberg (FREITAS, 1995, p. 225).

Os projetos utilizados como subsídios à proposta de Regime de Progressão Continuada (escola nas férias, classes de aceleração), implantada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, reorganizando as escolas em dois ciclos sem interrupção da aprendizagem dentro desses ciclos (objeto desse estudo), comportam na concepção de avaliação a dimensão de diagnóstico, constituindo um programa rico e inovador; no entanto, se remetermos à relação



avaliação/escola/sociedade, a concepção política à qual a referida proposta está vinculada poderia, na sua efetivação, contribuir para um possível rompimento com a avaliação seletiva e excludente e, conseqüentemente, com as desigualdades escolares e sociais?

A prática de avaliação é constituída por esses momentos: pela avaliação formal e informal. Na proposta do Regime de Progressão Continuada, a avaliação formal é destituída de sua aparente função de controle e classificação. É possível assegurar que essa função não esteja presente na prática diária nas escolas através da avaliação informal? Como assegurar que os valores implícitos na prática pedagógica e na avaliação informal não se estabeleçam e acabem garantindo a seletividade do sistema escolar?

Para muitos autores, tais como SOUSA (1998), CAMARGO (1999) e SOUSA (1999), a possibilidade de reorganização do ensino e, conseqüentemente, as mudanças na concepção e prática de avaliação são consideradas, a partir da proposição da LDB nº 9.394/96 (artigo 23 e 24), promissoras e potencialmente significativas, uma vez que dão abertura à reestruturação do ensino e ao rompimento com a função classificatória e seletiva da avaliação presente no sistema de ensino já identificada em muitos estudos. Mas SOUSA (1998) alerta que tal potencial e a viabilidade dessas propostas devem estar atrelados a um horizonte mais amplo, no qual a preocupação com a transformação e construção de uma nova proposta remeta à análise da finalidade e da dinâmica da educação escolar e, acrescentaria ainda, à reflexão sobre que homem/sociedade se quer construir.



## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de definir uma escola para a realização da coleta de dados, considerei necessário entender como o regime de progressão continuada estava sendo desenvolvido no estado de São Paulo, nos termos da proposta pelo governo responsável. Foi realizado um **levantamento de textos oficiais**, com o intuito de agregar todos os documentos com informações a respeito dessa proposta, fornecidos por profissionais e instituições ligados ao governo estadual.

Depois de identificar os documentos, esse levantamento foi submetido à apreciação de diferentes profissionais ligados à temática (4), provenientes de universidades (2) e outros indicados pela Secretaria de Educação do Estado (2) para atuar como avaliadores dos documentos pesquisados,<sup>4</sup> tendo em vista validar os documentos pesquisados e garantir uma fonte confiável para compreender a proposta.

Recebemos a resposta de dois apreciadores, de um dos indicados pela Secretaria de Educação do Estado e de outro proveniente de uma universidade, os quais indicaram documentos adicionais.<sup>5</sup>

Os documentos pesquisados, incluindo as considerações e sugestões dos apreciadores, encontram-se listados no quadro abaixo:

QUADRO 1 – REFERENTE AOS DOCUMENTOS PESQUISADOS

|   | DOCUMENTO                                                                                                                   | DATA                                           |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| 1 | Comunicado SE – Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. | Governo do Estado de São Paulo/ SEE, 22/03/95. |
| 2 | Resolução SE nº 77/96                                                                                                       | DOE 04/07/96, Seção I, p. 7                    |
| 3 | Deliberação CEE nº 11/96                                                                                                    | Aprovada em 11/12/96                           |

<sup>4</sup> Essa consulta foi feita através de carta. Ver em Anexo 1 o modelo da carta enviada.

<sup>5</sup> Gostaria de agradecer à Profa. Dra. Sandra Z. L. de Sousa, docente da USP, e à CENP/SP pela atenção e sugestões quando da solicitação para a presente pesquisa.

|    |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4  | Indicação CEE nº 12/96                                                                          | Aprovada em 11/12/96                                                                                                                                                                           |
| 5  | Parecer CEE nº 315/97                                                                           | DOE 03/07/97, Seção I, p. 10                                                                                                                                                                   |
| 6  | Deliberação CEE nº 09/97                                                                        | Homologado por Res. SE 04/08/97 – DOE 05/08/97, Seção I, p. 12-13                                                                                                                              |
| 7  | Indicação CEE nº 08/97                                                                          | Homologado por Res. SE 04/08/97 – DOE 05/08/97, Seção I, p. 12-13                                                                                                                              |
| 8  | Indicação CEE nº 13/97                                                                          | DOE 30/09/97, Seção I, p. 11                                                                                                                                                                   |
| 9  | Indicação CEE nº 22/97                                                                          | DOE 20/12/97, Seção I, p. 16                                                                                                                                                                   |
| 10 | Deliberação CEE nº 10/97                                                                        | DOE 01/08/97, Seção I, p. 10                                                                                                                                                                   |
| 11 | Indicação CEE nº 09/97                                                                          | DOE 01/08/97, Seção I, p. 10                                                                                                                                                                   |
| 12 | Resolução SE nº 04/98                                                                           | DOE 17/01/98, Seção I, p. 6                                                                                                                                                                    |
| 13 | Parecer CEE nº 67/98                                                                            | DOE 21/03/98, Seção I, p. 20-22                                                                                                                                                                |
| 14 | Instrução conjunta CENP-COGSP-CEI.                                                              | DOE 13/02/98, Seção I                                                                                                                                                                          |
| 15 | Parecer CEE nº 425/98                                                                           | Aprovado em 30/07/98. DOE 01/08/98, Seção I, p. 17-18                                                                                                                                          |
| 16 | Relatório 1996 – Projeto Flexibilização Curricular do Ensino                                    | Governo do Estado de São Paulo/ SEE/ CENP, 1997                                                                                                                                                |
| 17 | Projeto Flexibilização Curricular – Orientação Técnica                                          | Governo do Estado de São Paulo/ SEE/ CENP, 1997                                                                                                                                                |
| 18 | Projeto Escola nas Férias                                                                       | Governo do Estado de São Paulo/ SEE, 1997                                                                                                                                                      |
| 19 | Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das classes de aceleração | Governo do Estado de São Paulo/ SEE/FDE, 1997                                                                                                                                                  |
| 20 | Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer! Classes de Aceleração                         | Governo do Estado de São Paulo/ SEE/FDE, 1998                                                                                                                                                  |
| 21 | Progressão Continuada. Escola de Cara Nova – Planejamento 1998                                  | Governo do Estado de São Paulo/ SEE, 1998                                                                                                                                                      |
| 22 | Plugando a rede na rede – Planejamento 1999                                                     | Governo do Estado de São Paulo/ SEE, 1999                                                                                                                                                      |
| 23 | A organização do ensino na rede estadual – orientação para as escolas                           | Governo do Estado de São Paulo/ SEE, 2000                                                                                                                                                      |
| 24 | Escola Agora – aprendendo sempre                                                                | Governo do Estado de São Paulo/ SEE; nº 15 – dez/97; 16 – fev/98; 17 – abr/98; 19 – out/98                                                                                                     |
| 25 | Recuperação de Ciclo – Ciclo I                                                                  | SEE; obtido via internet <a href="http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/orgaos/cenp/Recuperacao/p.1-22.htm">http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/orgaos/cenp/Recuperacao/p.1-22.htm</a> |
| 26 | Circuito Gestão – Formação Continuada e Gestores de Educação – textos de apoio e subsídios      | Governo do Estado de São Paulo/ SEE/ CENP, 2000                                                                                                                                                |

Com todos os documentos apreciados, procurei elaborar o entendimento da proposta a partir dos textos oficiais. Verifiquei também a proposta de como as escolas deveriam se organizar em função dessa nova mudança e ainda foi dada uma atenção especial aos textos que revelavam como a avaliação da aprendizagem era entendida e deveria ser concretizada segundo essa proposta.

## **2.1 O percurso até a escola pesquisada**

Em janeiro de 2000, comecei a minha visita a diferentes escolas na expectativa de conquistar um espaço para realizar o trabalho de campo. Fui às diretorias de ensino de Campinas para realizar o levantamento das escolas estaduais existentes na cidade. Obtive na coordenação do Curso de Pedagogia da Unicamp uma listagem das escolas lá cadastradas acreditando que isso facilitaria o contato para a realização da pesquisa.

No período em que estava consultando o material obtido na Unicamp, uma supervisora de ensino da rede estadual que participou das reuniões no grupo de pesquisa – LOED forneceu-me uma outra listagem com todas as unidades escolares de Campinas, já identificando o grau de ensino ministrado, se referente ao Ciclo I ou II ou ambos, além da localização atualizada dessas escolas.

Optei pelas unidades escolares pertencentes à Diretoria Regional de Ensino Leste, por abranger uma parte da cidade na qual eu tenho maior facilidade de acesso e locomoção (nesta região também fica localizada a Unicamp).

Visitei aproximadamente dezoito escolas estaduais, sendo que em apenas uma delas havia o Ciclo I e II; nesta fui muito bem recebida pela direção, esclareci os objetivos e a importância da pesquisa, mas não houve resposta sobre a possibilidade de realização do trabalho de campo. As demais eram escolas que atendiam apenas ao Ciclo I e nem sempre fui bem recebida.

Procurei sempre esclarecer os objetivos da pesquisa e apresentar algumas condições que eram necessárias para a realização do trabalho de campo:

- primeiramente ser da rede estadual, pois esta é a rede que efetivamente está comprometida com a progressão continuada, o que descarta, portanto, as escolas municipais;

- atender ao Ciclo I. A escolha do primeiro ciclo está relacionada, ainda, à afinidade da pesquisadora com esse grau de ensino, tanto em sua trajetória profissional quanto acadêmica;
- ser possível a presença (livre) da pesquisadora na escola, e o acompanhamento das atividades em sala de aula uma vez por semana em cada ano do Ciclo I, a participação nas reuniões de horário de trabalho pedagógico e em outros momentos coletivos na escola, durante todo o ano letivo de 2000. Para tanto, era importante existir na escola o trabalho de coordenação escolar.

Como se tratava de um trabalho que privilegiava a observação e não a intervenção na sala de aula, as portas das escolas pareciam aos poucos ir se fechando. O acompanhamento do trabalho de quatro profissionais diferentes foi um dificultador, pois era necessário conciliar a aceitação de todos para a realização da pesquisa. Entendendo que essa situação de entrada no ambiente escolar não é confortável tanto para o pesquisador como para o professor e profissionais da escola, pouco a pouco fui me decepcionando porque a recusa era constante e enorme a ansiedade de iniciar o trabalho.

Depois de muitos “nãos”, duas escolas não permitiram a realização do trabalho de campo nem o descartaram; na esperança de conquistá-las, procurei investir esforços ali antes de procurar outras escolas.

Em uma delas marquei horário para falar com a coordenadora após uma semana. Fui ansiosa para este encontro. Depois da espera, veio um momento agradável com uma pessoa cativante, possibilitando uma conversa estimuladora, convidou a direção a participar e entender os objetivos da pesquisa e como se realizaria o trabalho de campo. Apresentei as condições para viabilizar o trabalho de campo e fui questionada pela diretora sobre o período de permanência na escola. Ela discordava de alguns profissionais que, apesar do pouco tempo que destinavam à escola, aferiam resultados sobre a realidade escolar. Concordei e aproveitei para esclarecer que a minha permanência na escola se estenderia pelo ano letivo de 2000.

A coordenadora informou-me sobre um projeto de quatro anos de que a escola participava – Programa de Qualidade no Ensino (PQE) e, em seguida, prontificou-se a marcar um horário para que eu conversasse com a coordenadora do programa a fim de esclarecer possíveis dúvidas sobre o mesmo e sobre se esse fato poderia ocasionar problemas para a minha pesquisa.

Antes de retornar ao encontro marcado, fui à outra escola, só que a recepção não foi a mesma. A coordenadora me deixou esperando e não me atendeu no dia marcado. Insistentemente, retornei no outro dia e ela acabou me atendendo, deixando bem claro que dependeria da aceitação dos professores porque a coordenação e direção não poderiam interferir. Marcou um horário para

que eu me apresentasse às professoras durante uma reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Estive lá no horário marcado para a realização do HTPC, como combinado, e antes de iniciar a reunião, ela cedeu um tempo para que eu me apresentasse ao grupo de professores e explicasse os objetivos e importância da pesquisa e discorrer sobre o trabalho de campo. Foi constrangedor porque somente um professor tentou me apoiar e pedia a colaboração dos colegas, mas todos ficaram calados. Terminando a apresentação, agradei a todos e pedi a eles que respondessem à coordenadora sobre a viabilidade ou não da realização do trabalho na escola. Marquei com a coordenação um outro dia para obter a resposta, que não foi nem sim nem não. Tive, nesse momento, a oportunidade de falar com a diretora, que me conduziu de sala em sala, perguntando aos professores se aceitariam a minha presença na classe. Foi embaraçoso porque às vezes o professor parecia constrangido pelo pedido da diretora, e respondiam que sim; outros, mais firmes, respondiam que não. Como não foi possível verificar todas as salas de aula, a diretora pediu para que eu voltasse em outro período porque faltava ainda um professor do segundo e outro do quarto ano.

Nesse período, já havia iniciado as aulas e eu retornei à outra escola para me informar se o Projeto de Qualidade no Ensino alterava significativamente a organização da escola. Novamente fui bem recebida e, depois dos esclarecimentos com a coordenadora do PQE, conversei com a coordenadora da escola sobre a viabilidade e aceitação por parte das professoras ao meu trabalho de campo e ela tranqüilizou-me dizendo que isto não seria tão complicado.

Perguntou-me em que período – tarde ou manhã – eu preferia realizar a coleta de dados. Como para mim era indiferente, ela indicou o período da manhã e as professoras que ela recomendava, porque já as conhecia e sabia quais delas aceitariam a minha presença com maior facilidade. Esclareceu que o trabalho nas quartas séries era por área: uma professora para Português, História, Geografia e Educação Física e outra para a área de Matemática, Ciências e Educação Artística. Perguntou-me se eu acompanharia a turma ou a professora. Respondi que acompanharia a turma e, então, me indicou o 4º ano A. Deixou-me à vontade para vir à escola conversar com as professoras, comunicou-me que o primeiro HTPC seria realizado na semana seguinte e que eu poderia participar. Agradei e respondi que iria analisar, juntamente com o meu orientador, se teria implicação para a pesquisa esse outro projeto existente na escola, entrando novamente em contato.

Depois de analisarmos as possibilidades e considerarmos que essa escola apresentava as condições adequadas com recursos físicos e humanos desejáveis (a escola foi uma das escolhidas

para participar de programas como o do PQE devido a essas características) e favoráveis à implantação do Regime de Progressão Continuada, chegamos à conclusão de que eu deveria arriscar o contato com os seus professores o mais rápido possível para iniciar a coleta de dados (já que as aulas haviam começado).

Conversei com a coordenadora da escola e estabelecemos como seriam as visitas: aconteceriam uma vez por semana, durando inicialmente meio período em cada sala de aula, antes do recreio e depois do recreio para não interferir na organização do horário escolar, em dias alternados sem prévio aviso do professor. A coordenadora concordou e solicitou-me um documento da Unicamp e do orientador para arquivar e constar na escola a minha participação; como já tinha em mãos esta carta entreguei-a à coordenadora, que a encaminhou para a direção, ficando combinado mesmo antes das professoras me conhecerem que eu realizaria o trabalho na escola.

Ressalto esse aspecto porque depois de percorrer várias escolas para realizar esse trabalho e, também, pela experiência nos trabalhos que realizei anteriormente, a atitude da coordenação foi interessante não por mostrar uma autonomia da mesma ou um autoritarismo ao qual os professores se submetem, mas pela convicção da coordenação, sustentada no trabalho que realizava já há alguns anos na mesma escola e também nos projetos ali desenvolvidos, de que as professoras, sempre que esclarecidas, participavam desses projetos. Como veremos no decorrer da pesquisa, esta atitude, embora presente especialmente nesta escola e que já me instigava, não foi construída sem muitos conflitos.

## **2.2 As informações coletadas na escola pesquisada**

Como já foi exposto, a coleta de dados ocorreu durante todo o ano letivo de 2000 em uma escola estadual de Ensino Fundamental que atendia ao Ciclo I. Para apreender as manifestações do fenômeno estudado (Regime de Progressão Continuada), consideramos as seguintes fontes de informações:

- exame de documentos da escola: Plano da escola, Regimento da escola, Arquivo Histórico da escola.



- observações diretas em uma turma de cada ano escolar do Ciclo I (1º, 2º 3º e 4º). Vale lembrar que ao todo foram acompanhadas cinco professoras porque no 4º ano, como já foi dito, as diferentes disciplinas eram divididas entre duas professoras;
- observações diretas das reuniões HTPC na escola;
- observações diretas de outras reuniões: conselhos de classe, reuniões de pais e mestres, reuniões do PQE, encontros para atualização pessoal, planejamento escolar;
- observações diretas de atividade de reforço escolar;
- observações diretas de eventos, comemorações e situações escolares diversas: formatura do PROERD, formatura dos alunos do 4ª ano, comemoração do Papai Noel, festa junina, semana do folclore, recreio;
- entrevistas com as professoras observadas;
- entrevistas com a diretora e a coordenadora;
- entrevistas com todos os alunos das turmas observadas.

Vale ressaltar que os profissionais da escola, mesmo os que não participaram diretamente do trabalho de campo, foram informados da natureza e dos objetivos da pesquisa, mas não em seus detalhes, pois estes ainda poderiam ser (re)construídos no decorrer da pesquisa.

Dos **documentos oficiais da escola**, foram solicitadas cópias para o presente trabalho, disponibilizadas mediante a apresentação de uma solicitação assinada pelo orientador. Tendo em mãos esses documentos, pudemos entrar em contato com a história da escola como também conhecer um pouco mais a realidade em que ela está inserida e entender a sua proposta pedagógica, auxiliando o olhar sobre a mesma.

A diretora colocou à disposição os documentos que informavam sobre o funcionamento da escola, em termos administrativos e pedagógicos, listados no quadro abaixo:

QUADRO 2 – DOCUMENTOS DA ESCOLA

|   | MATERIAIS                                                                             | DATA DA PRODUÇÃO |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1 | Plano da escola – Plano Gestão 2000                                                   | 2000             |
| 2 | Regimento escolar e Proposta escolar                                                  | 1999             |
| 3 | Arquivo histórico da escola                                                           | –                |
| 4 | Resultados da avaliação diagnóstica                                                   | Outubro/1999     |
| 5 | Resultados da 1ª Avaliação Diagnóstica (somente para os alunos ingressantes – 1º ano) | Março/2000       |

|   |                                        |               |
|---|----------------------------------------|---------------|
| 6 | Resultados da 2ª Avaliação Diagnóstica | Junho/2000    |
| 7 | Resultados da 3ª Avaliação Diagnóstica | Novembro/2000 |

Através desses documentos, foi possível me aproximar da realidade da escola, dos sujeitos nela envolvidos e das metas de seus profissionais para o ano 2000. O conteúdo desses documentos foi descrito no trabalho de acordo com sua relevância para o esclarecimento da problemática. Aspectos relacionados à organização da escola, progressão continuada e avaliação foram ressaltados nessa descrição.

Depois de vencidas as dificuldades para me inserir no cotidiano escolar (embora seja sempre delicada essa situação e necessite de cuidados constantes durante todo o trabalho) e os alunos também mais acostumados com a minha presença na sala de aula, a **observação direta** possibilitou um acúmulo de informações sobre como, no dia-a-dia, efetiva-se o trabalho pedagógico do professor, sobre a relação estabelecida com os alunos e com o conhecimento e sobre as práticas avaliativas presentes no processo de aprendizagem.

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

Durante todo o ano letivo<sup>6</sup> minhas visitas em sala de aula ocorriam em dois dias da semana alternados, sem prévio conhecimento dos professores para se evitar uma “preparação” que não correspondesse à realidade, devido a minha presença. Permanecia em cada sala de aula a metade do período escolar, de modo que cada turma era observada uma vez por semana, alternava também os momentos de observação entre antes e depois do recreio. Em todas as visitas, sempre entrei e saí da sala juntamente com a professora e os alunos. Sentava-me no fundo da sala, utilizando cadeira e carteira dos alunos, e, aos poucos, as professoras passaram a conversar comigo enquanto os alunos faziam alguma atividade, comentando algumas dificuldades com eles ou com os pais.

O total de visitas e horas de observação em sala de aula pode ser conferido no quadro abaixo:

---

<sup>6</sup> No mês de outubro de 2000 foi realizada apenas uma visita a cada turma. Vale ressaltar também que todas as outras atividades, reuniões, eventos e comemorações, ocorridas a partir da segunda semana de outubro na escola, não foram acompanhadas devido a uma cirurgia à qual a pesquisadora foi submetida.

QUADRO 3 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO – SALA DE AULA

| ANOS               | TOTAL DE VISITAS | TOTAL HORAS/AULAS |
|--------------------|------------------|-------------------|
| 1º ANO             | 21               | 53                |
| 2º ANO             | 21               | 51                |
| 3º ANO             | 24               | 61                |
| 4º ANO             | 20               | 57                |
| <b>TOTAL GERAL</b> | <b>86</b>        | <b>222</b>        |

As reuniões de HTPC foram observadas seguindo a mesma sistemática: sentava-me juntamente com as professoras em círculo ou em grupo, de acordo com a proposta de trabalho da coordenadora para o dia, e fazia anotações sobre o ocorria nessas reuniões no caderno de campo. As reuniões ocorriam uma vez por semana e, dependendo dos assuntos a tratar, estendiam-se além das duas horas previstas nem sempre com aviso prévio, mas nunca ultrapassaram três horas. A presença nessas reuniões acabou auxiliando no estabelecimento de confiança e amenizando a relação da pesquisadora com as professoras porque elas percebiam a mesma conduta da sala de aula nessas reuniões.

Durante todo o ano, atendendo determinação do orientador, controlei-me para não intervir nas discussões. Mesmo quando as professoras solicitavam, eu procurava não manifestar opinião para não gerar eventual indisposição com o grupo, professores, coordenadora ou direção que sempre participavam das reuniões.

A minha presença sempre observando e anotando gerava um certo desconforto, mas também muita curiosidade entre todas. Mesmo as professoras que eu não acompanhava falavam: O que tanto você anota!? Qualquer dia vou pegar este caderno para ver o que você escreve!? Você não está anotando o que eu acabei de falar!? Ao final do ano, as falas mudavam, devido ao cansaço relativo às tarefas que as professoras estavam desenvolvendo, muitas vezes vindo em forma de desabafo: Anotou aí Regiane como os professores são massacrados?! Anota isso aí na sua pesquisa!

O total de visitas e horas<sup>7</sup> de observação em HTPC pode ser conferido no quadro que segue:

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que na grande maioria as horas observadas referidas na pesquisa são equivalentes a hora/aula, utilizadas na escola pesquisada.

QUADRO 4 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO –  
HTPC – HORÁRIO TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

| HORÁRIO TRABALHO PEDAGÓGICO | TOTAL DE VISITAS | TOTAL DE HORAS/AULA |
|-----------------------------|------------------|---------------------|
| 1º SEMESTRE                 | 10               | 21                  |
| 2º SEMESTRE                 | 14               | 28                  |
| <b>TOTAL</b>                | <b>24</b>        | <b>49</b>           |

Também foram observados diferentes encontros e reuniões com os professores na escola durante todo o ano letivo: conselhos de classe, reuniões de pais e mestres, reuniões do PQE, encontros para atualização pessoal, planejamento escolar. Neles, sempre mantive o mesmo procedimento: anotar no caderno de campo as informações coletadas e procurar não intervir nas situações e trabalhos desenvolvidos; sentava-me ao fundo e não me pronunciava, nem para os professores, nem para os pais ou outros sujeitos que participavam desses encontros. Como foram vários estes momentos, optei por agrupá-los, sendo que o total de visitas e horas de observação em cada modalidade pode ser conferido no quadro abaixo:

QUADRO 5 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO – REUNIÕES

| MODALIDADES DE REUNIÕES             | TOTAL DE VISITAS |             | TOTAL DE HORAS/AULAS |             |
|-------------------------------------|------------------|-------------|----------------------|-------------|
|                                     | 1º SEMESTRE      | 2º SEMESTRE | 1º SEMESTRE          | 2º SEMESTRE |
| Reunião PQE                         | 1                | 1           | 1                    | 1           |
| Reunião complementar HTPC           | 1                | 1           | 2                    | 2           |
| Conselho de Classe/Série            | 3                | 3           | 12                   | 11          |
| Atualização pessoal para o trabalho | 1                | –           | 4                    | –           |
| Reuniões com pais                   | 3                | 4           | 15                   | 17          |
| Avaliação e Planejamento            | –                | 3           | –                    | 11          |
| SUBTOTAL                            | 9                | 12          | 34                   | 42          |
| <b>TOTAL</b>                        | <b>21</b>        |             | <b>76</b>            |             |

Outra atividade que mereceu acompanhamento sistemático e observação foi o reforço de aprendizagem, organizado pela escola. No primeiro semestre, a escola tinha a opção de requerer

professoras do estado para atuar no reforço, mas a escola decidiu não realizar o reforço promovido pelo estado devido à existência do reforço do PQE, para não sobrecarregar os alunos e a escola. A DE concordou com esta substituição. O reforço do PQE ocorreu no período inverso ao qual o aluno estava matriculado/cursando.

No segundo semestre, houve modificação nessa decisão, pois a preocupação em relação à defasagem de aprendizagem dos alunos da escola motivou a tentativa de suprir de diversas maneiras tal problemática. A escola abraçou todas as formas de reforço e implementou o reforço do PQE, o do estado e dos estagiários da Unicamp, com foco nos alunos do 4º ano, que não estavam ainda alfabetizados. As diferentes propostas de reforço priorizavam a alfabetização dos alunos.

Nesse semestre, não houve possibilidade de acompanhar todas as atividades de reforço, pois estas realizaram-se durante o período de aula cursado pelo aluno, tentando garantir maior presença dos mesmos. Como dois dias da semana já estavam comprometidos com a minha presença em sala de aula, acompanhando as turmas pesquisadas, restavam apenas três dias para observação, que foram preenchidos com o acompanhamento das turmas de reforço do estado, pois esta proposta relaciona-se às mudanças no sistema escolar decorrentes da progressão continuada.

Em ambos os casos, os alunos foram agrupados em turmas, tentando respeitar o ano que eles cursavam. No primeiro semestre, foram acompanhadas três turmas e, no segundo semestre, quatro turmas. Embora houvesse mais turmas de reforço formadas na escola, somente acompanhei as turmas em que estavam presentes os alunos pertencentes às classes pesquisadas desde o início do ano letivo.

O total de visitas e horas de observação nas atividades de reforço de aprendizagem pode ser conferido no quadro a seguir:

QUADRO 6 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO – REFORÇO

| TURMAS DE REFORÇO | TOTAL DE VISITAS |                    | TOTAL DE HORAS/AULAS |                    |
|-------------------|------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
|                   | 1º SEMESTRE PQE  | 2º SEMESTRE ESTADO | 1º SEMESTRE PQE      | 2º SEMESTRE ESTADO |
| TURMA I           | 11               | 7                  | 22                   | 14                 |
| TURMA II          | 11               | 6                  | 22                   | 12                 |
| TURMA III         | 9                | 9                  | 18                   | 18                 |
| TURMA IV          | –                | 8                  | –                    | 16                 |

|                 |           |    |            |    |
|-----------------|-----------|----|------------|----|
| <b>SUBTOTAL</b> | 31        | 30 | 62         | 60 |
| <b>TOTAL</b>    | <b>61</b> |    | <b>122</b> |    |

A observação de eventos e comemorações na escola também foi registrada, descrevendo os aspectos que se destacavam nessas situações. O total de visitas e horas de observação pode ser conferido no quadro adiante:

QUADRO 7 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO – EVENTOS

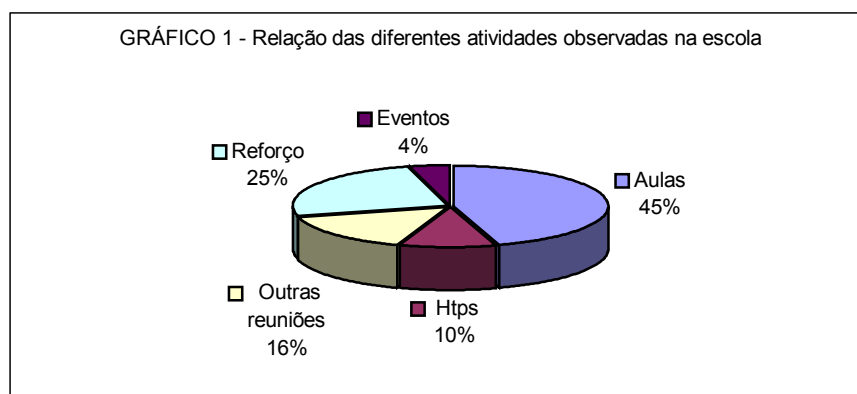
| <b>EVENTOS/COMEMORAÇÕES</b>                     | <b>TOTAL DE VISITAS</b> | <b>TOTAL DE HORAS/AULAS</b> |
|-------------------------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Festa de encerramento                           | 1                       | 5                           |
| Formatura                                       | 2                       | 4                           |
| Festa Junina, Semana do Folclore,<br>Papai Noel | 3                       | 12                          |
| <b>TOTAL</b>                                    | <b>6</b>                | <b>21</b>                   |

Na tentativa (dentro das possibilidades de observação do real tendo como fonte um único pesquisador) de lançar olhar por todas as atividades realizadas na escola, para depois fazer um desenho da realidade esse aspecto foi percebido tanto pela direção, coordenação e professores, que comentavam comigo sobre a minha constante presença nos diversos momentos da escola: De novo!? Como você agüenta!? Você vem mais à escola do que a gente! (professoras), Foi dez a sua participação na escola!

O total de horas de observação nas diferentes atividades realizadas na escola pode ser conferido no quadro abaixo:

QUADRO 8 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO

| <b>ATIVIDADES DA ESCOLA</b> | <b>HORAS OBSERVADAS</b> |
|-----------------------------|-------------------------|
| AULAS                       | 222                     |
| HTPCs                       | 49                      |
| OUTRAS REUNIÕES             | 76                      |
| REFORÇO                     | 122                     |
| EVENTOS                     | 21                      |
| <b>TOTAL</b>                | <b>490</b>              |



Todas as informações coletadas através de observação foram registradas em forma de relatórios diários, agrupados em arquivos separados, referentes às diferentes atividades observadas e turmas.

QUADRO 9 – DADOS DE OBSERVAÇÃO (DATA DE PRODUÇÃO – ANO DE 2000)

|    | MATERIAIS                                                  | IDENTIFICAÇÃO DO TIPO DE MATERIAIS                                                                                                                                 | Nº DE HORAS | Nº DE PÁGINAS |
|----|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------|
| 1  | Diário de Campo 1º ano                                     | DC1                                                                                                                                                                | 53          | 47            |
| 2  | Diário de Campo 2º ano                                     | DC2                                                                                                                                                                | 51          | 46            |
| 3  | Diário de Campo 3º ano                                     | DC3                                                                                                                                                                | 61          | 51            |
| 4  | Diário de Campo 4º ano                                     | DC4A (Disciplinas: Português, História, Geografia e Educação Física – Professora A)<br>DC4B (Disciplinas: Matemática, Ciências, Educação Artística – Professora B) | 57          | 28<br>16      |
| 5  | Diário de Campo Reforço PQE                                | DCRPQE                                                                                                                                                             | 62          | 27            |
| 6  | Diário de Campo Reforço do Estado                          | DCRE                                                                                                                                                               | 60          | 33            |
| 7  | Diário de Campo Reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico | DCHTPC                                                                                                                                                             | 49          | 29            |
| 8  | Diário de Campo Reuniões de Conselho de Classe             | DCRCC                                                                                                                                                              | 23          | 11            |
| 9  | Diário de Campo Reuniões de Pais e Mestres                 | DCRPM                                                                                                                                                              | 32          | 13            |
| 10 | Diário de Campo Outras Reuniões                            | DCOR                                                                                                                                                               | 21          | 10            |
| 11 | Eventos                                                    | EV                                                                                                                                                                 | 21          | 2             |
|    | <b>TOTAL</b>                                               |                                                                                                                                                                    | 490         | 313           |

Com todos estes dados coletados e registrados, foi necessário criar uma certa organização e sistematização. **Os dados das observações em sala de aula** foram separados por professor para que se pudesse **construir um padrão de trabalho de cada docente** (até mesmo no 4º ano, que contava com duas professoras, a prática pedagógica era diferenciada e procurou-se preservar essas diferenças para caracterização da prática avaliativa). Aspectos que apontavam para as práticas avaliativas foram também observados.

Essa mesma sistemática foi desenvolvida com as aulas de reforço, descritas, cada uma delas em um relatório. Agrupando todos os relatórios de um mesmo professor em um diário de campo, foi possível traçar alguns **padrões do trabalho realizado em sala de aula e no reforço**.

Para as observações nas reuniões de pais e mestres, reuniões de conselho/série, reuniões de HTPCs e outras reuniões, criei outros arquivos referentes a cada modalidade e a cada reunião realizava um relatório, sempre observando e respaldando as diferenças entre as quatro turmas observadas.

Todos os descritores contidos nos diários foram mapeados na leitura do material e em função do seu aparecimento mais ou menos intenso (dependendo de como emergiam os temas); foram, também, sendo levantados, de acordo com sua ocorrência nas anotações realizadas durante o ano letivo e depois agrupados para extrair o seu conteúdo e descrevê-los.<sup>8</sup>

Outra fonte de informação utilizada foram as **entrevistas**, auxiliadas pela técnica de depoimentos pessoais gravados (QUEIROZ, 1983), procurando identificar, através das falas dos envolvidos nesse processo, caminhos que revelassem como o regime de progressão continuada estava sendo constituído, ou ainda, tentando caracterizá-lo. A utilização da técnica de depoimentos pessoais com o gravador adotada justifica-se na medida em que, dessa forma, pode-se recolher não só as informações explícitas como também as implícitas no discurso integral do informante, abrindo novos caminhos de investigação.

As entrevistas foram realizadas em novembro e dezembro, por vários motivos:

- entrevistado e entrevistador precisavam de tempo para o estabelecimento de confiança mútua para que se criasse um clima favorável às entrevistas;
- as entrevistas poderiam abordar aspectos observados em sala de aula, esclarecendo possíveis dúvidas surgidas;

---

<sup>8</sup> Ver em Anexo 2 exemplificação (modelo) da organização dos dados obtidos em observação.



- as entrevistas poderiam abordar aspectos não obtidos durante as observações servindo de complementação às informações já coletadas;
- se as entrevistas fossem realizadas no início da investigação, dariam indícios para os pesquisados sobre o foco de atenção do pesquisador;
- devido às diversas atividades dos pesquisados e da disponibilidade para a sua realização;
- nesse período do ano afloram conflitos para todos os envolvidos na escola, principalmente os relativos à avaliação, decorrentes da decisão sobre a aprovação dos alunos, o que poderia trazer mais “informação e emoção” ao trabalho.

As entrevistas orientaram-se por um roteiro,<sup>9</sup> construído e testado antes de ser aplicado. Foi realizado um pré-teste com professores que não atuavam na escola pesquisada, o que possibilitou a reelaboração do roteiro a partir das dificuldades e sugestões apontadas pelos entrevistados.

Mesmo tendo realizado tal atividade, os roteiros de entrevista dirigidos às professoras, coordenadora e diretora foram sofrendo modificações e adaptações a partir das primeiras aplicações. A linguagem e a forma de abordar os assuntos variaram de acordo com o entrevistado; e muitas questões acabavam sendo tratadas de uma vez, quando o professor contava espontaneamente sobre como realizava o seu trabalho.

O maior constrangimento, em parte mais do pesquisador do que dos entrevistados, foi em relação à solicitação das entrevistas. Por várias vezes hesitei, porque no final do ano todos estavam atarefados e cansados. Apesar disso e demonstrando a confiança conquistada junto aos sujeitos pesquisados, quase todos, com exceção de uma professora, foram solícitos e de diversas maneiras ajudaram a estabelecer o horário, o local da entrevista, uma vez que o ideal era que fosse realizada em período em que não estavam comprometidas com atividades na escola.

Somente uma professora (3º ano) não entendeu a proposta da entrevista, mostrando um certo constrangimento com a sua realização, mas, com muito “tato”, procurei esclarecer os objetivos e garanti que as informações coletadas não seriam identificadas, uma vez que se manteria o sigilo quanto à escola e aos sujeitos envolvidos na pesquisa, e que nem mesmo os dados seriam manuseados por outra pessoa.

Não tratei de fato como uma entrevista, mas um diálogo para esclarecer eventuais dúvidas sobre o que tinha anotado durante o ano e, também para colher informações sobre a opinião dos

---

<sup>9</sup> Ver em Anexo 3 os roteiros das entrevistas com professores, diretora e coordenadora.

professores em relação a determinados assuntos. Por isso justifiquei que deveria ser em um horário em que estivessem disponíveis, sem outra atividade.

Depois de iniciada a entrevista, algumas professoras comentavam positivamente esse momento em que elas eram ouvidas, o que facilitou ainda mais o trabalho com os demais profissionais.

Como na escola todos os espaços estavam sendo ocupados, ficava difícil a realização da entrevista. Apenas duas professoras foram entrevistadas na escola em horário inverso ao da aula, sendo que iniciamos num determinado local e depois acabamos mudando para outro. A professora que inicialmente tinha apresentado certo receio quanto à entrevista lecionava nos dois períodos, mas organizou em uma falta dela em outra escola um tempo para a realização da entrevista que também aconteceu na escola.

Concordei em realizar a entrevista na casa de duas professoras como elas solicitaram. Uma delas estava em repouso devido a uma cirurgia. Apenas uma professora solicitou que fosse em um lugar público porque ela lecionava nos dois períodos e em escolas diferentes, inviabilizando a realização da tarefa na escola, mas quando eu a informei sobre a finalidade da pesquisa e a convidei para realizá-la na minha casa ela concordou.

A coordenadora e a diretora concederam a entrevista na última semana de atividades do ano letivo, sendo que ambas foram realizadas na escola, a coordenadora durante o período de trabalho e a diretora, após algumas tentativas frustradas, depois do expediente. Mesmo assim, houve dificuldades porque a diretora ficava na escola realizando atividades burocráticas para fechamento do ano letivo após o horário de trabalho normal.

Como demonstrei, todas, de diferentes maneiras, dispuseram-se a conceder a entrevista, em meio a tantas atividades que realizavam, concordando e disponibilizando um horário e local para a sua realização, o que me causou um sentimento bom e incentivou-me na condução do trabalho.

A minha presença na escola tornou-se um fato tão natural que a minha participação financeira era normalmente contabilizada nos eventos, listas de presente de aniversários, no lanche e café. Sempre que possível comparecia a todos os eventos, dentro e fora da escola, aos quais fui convidada. Fiz parte, realmente, do grupo da escola no ano em que lá estive. Procurei sempre me comportar e me relacionar com o grupo de maneira “igual”, resguardada a minha posição de pesquisadora, evitando emitir julgamentos. Esse tipo de participação em que o pesquisador é um dos elementos do grupo confere-lhe uma responsabilidade enorme, pois ele compromete-se com os pesquisados. Parte da confiança depositada em mim deveu-se ao fato de

que, durante todo o ano em que convivi na escola, evitei comentar as observações que fazia ou as conversas com as professoras e/ou direção e coordenação, sem gerar ou me envolver em eventuais conflitos.

Durante o processo de entrevista, uma dificuldade surgida foi decorrente da empolgação dos entrevistados com relação a um ou outro tema abordado, discorrendo e prolongando a fala. Nesses momentos, procurava redirecionar a fala para os propósitos da pesquisa, sempre que possível.

Apenas com uma das professoras (3º ano) houve dificuldade em abordar o tema avaliação, porque sempre a entrevistada desviava o assunto, o que se apresentou também como um dado, visto que, embora tenha tentado redirecionar o diálogo, não obtive muito sucesso.

Depois de ouvidas e transcritas as fitas, num primeiro momento, optei por descrever as informações obtidas de cada profissional entrevistado, selecionando as falas que de alguma maneira pudessem contribuir ou desvelar o fenômeno estudado. Foram descritas respeitando a posição dos profissionais na escola e não houve preocupação em compará-las, mas apenas descrever as idéias obtidas para depois confrontá-las com outros dados obtidos.

Como as entrevistas não mantiveram um mesmo formato, linearidade, aspectos comentados e aprofundados com um profissional não tiveram a mesma extensão com outro profissional. Entretanto, em um primeiro momento de “limpeza” dos dados coletados, os assuntos/temas abordados foram descritos de acordo com o direcionamento da entrevista, respeitando as particularidades e as ênfases dos sujeitos, para depois avaliar a profundidade e a recorrência das falas na explicação do fenômeno estudado.

Inicialmente, não constava do projeto de pesquisa a participação no processo de entrevistas dos alunos, mas, no decorrer dos trabalhos, considerei importante a presença desses sujeitos e houve a necessidade de se estruturar também um roteiro de entrevistas para eles. As entrevistas com os alunos<sup>10</sup> também ocorreram nos meses de novembro e dezembro.

Depois de elaborado o roteiro, a preocupação era com a amostragem dos alunos, pois no total eram 130 alunos, entre as turmas observadas. Tentando reduzir esse número, em virtude das dificuldades de tempo que se impunham para entrevistar todos, optei por iniciar as entrevistas com os alunos do 4º ano, porque oficialmente é no último ano do Ciclo I que poderiam ocorrer reprovações e estes alunos indicariam um limiar ou norte para as demais turmas observadas.

---

<sup>10</sup> Ver em Anexo 3 o roteiro de entrevistas com os alunos.

Tempo e local foram os dificultadores das entrevistas com os alunos. Elas foram realizadas no período de aula, com a concordância e dispensa da professora responsável, sempre se revezando entre as salas disponíveis na escola: biblioteca, sala de vídeo, teatro e, em muitos casos, num local reservado para as professoras guardarem o carro na escola, embaixo de algumas árvores (no pátio ficava impossível a realização do trabalho devido ao barulho constante e ao fato de ser passagem entre as salas aula).

As entrevistas com os alunos ocorreram inicialmente em duplas, para que com o colega os alunos falassem mais e duvidassem/questionassem quando a fala do amigo não era representativa da realidade, visto que eles convivem e se conhecem há muito tempo. Posteriormente, pressionada pelo tempo, passei a realizar as entrevistas em trio, o que também produziu bons resultados. A tentativa de quartetos de alunos não obteve bons resultados, pois acabava impedindo a participação de todos, o que no final levou-me a retornar aos trios.

A participação dos alunos foi intensa e ninguém se recusou. Ao contrário, disputavam entre si a participação nas entrevistas, acarretando uma certa organização e comprometimento com os alunos. Nesse sentido, garanti que todos seriam entrevistados. Fui observando que seria difícil colocar como critério para a entrevista apenas os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem; mesmo porque as entrevistas já foram revelando que os alunos que apresentavam dificuldades não assumiam ou se pronunciavam sobre seus problemas e os colegas que apresentavam bons resultados revelavam muito mais sobre esses alunos. Desta forma, no final, todos os alunos, das quatro turmas (1º, 2º, 3º e 4º anos) foram entrevistados.

A cobrança da participação na entrevista pelos alunos era intensa, dos maiores do 4º ano aos pequenos do 1º ano. Inicialmente, eu preocupei-me com as entrevistas dos alunos do 1º ano em relação à linguagem ou forma de abordar os assuntos, mas o trabalho foi muito positivo. Apenas a duração da entrevista foi inferior às demais, pois os alunos cansavam-se mais rapidamente e dispersavam-se, o que depois de um período o diálogo não era mais produtivo.

Todas as professoras foram solícitas na dispensa dos alunos. Após a realização das entrevistas com as crianças do 3º ano, a professora desta turma comentou, com um certo desagrado, que elas haviam dito que falaram “mal” dela. Expliquei que, às vezes, os alunos falavam sobre como ela chamava atenção quando estavam fazendo bagunça na classe, mas não dei muita relevância ao fato para amenizar a importância desses relatos feitos pelos alunos.

Todas as entrevistas foram gravadas, tanto as das professoras, coordenadora e diretora, com a concordância das mesmas. No início elas respondiam timidamente, mas logo se esqueciam e, com um certo tom de gozação, entre elas comentavam que iriam falar só um pouquinho;

depois, passavam horas e horas falando, sendo necessária a utilização de várias fitas. Comentavam entre si quantas fitas haviam utilizado em suas entrevistas, gabando-se.

As entrevistas com os alunos também foram gravadas, mas para eles era um entretenimento e representava uma certa importância. Chegaram a comentar com a professora do 2º ano que contariam às mães que tinham sido entrevistados na escola. Fui obrigada, pela cobrança dos alunos, a deixá-los ouvir uma parte do que eles e os colegas falavam, pois desconheciam a voz deles no gravador e isso era motivo de entusiasmo, principalmente para os alunos do 1º e 2º anos.

Foram entrevistadas: 5 professoras, 1 coordenadora, 1 diretora, 28 alunos do 4º ano, 32 alunos do 3º ano, 31 alunos do 2º ano, 33 alunos do 1º ano (a do 1º ano foi a única turma em que não foram entrevistados todos os alunos porque as entrevistas ficaram muito próximas do término do ano letivo e dois alunos já não freqüentavam mais as aulas – um se considerava em férias e o outro ficou doente não comparecendo nos últimos dias de aula). No total foram 7 profissionais da escola e 124 alunos das turmas observadas.

QUADRO 10 – DADOS DE ENTREVISTAS  
(DATA DE PRODUÇÃO – NOVEMBRO/DEZEMBRO DE 2000)

|    | MATERIAIS                         | IDENTIFICAÇÃO DO TIPO DE MATERIAL | HORAS DE ENTREVISTAS | Nº DE ENTREVISTADOS | Nº DE PÁGINAS |
|----|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------|---------------------|---------------|
| 1  | Entrevista Professora do 1º ano   | EP1                               | 3                    | 1                   | 14            |
| 2  | Entrevista Professora do 2º ano   | EP2                               | 3                    | 1                   | 16            |
| 3  | Entrevista Professora do 3º ano   | EP3                               | 2                    | 1                   | 13            |
| 4  | Entrevista Professora do 4º ano   | EP4A                              | 4                    | 1                   | 14            |
| 5  | Entrevista Professora B do 4º ano | EP4B                              | 3                    | 1                   | 10            |
| 6  | Entrevista coordenadora           | EC                                | 3                    | 1                   | 14            |
| 7  | Entrevista diretora               | ED                                | 4                    | 1                   | 13            |
| 8  | Entrevista Alunos do 1º ano       | EA1                               | 6                    | 33                  | 45            |
| 9  | Entrevista Alunos do 2º ano       | EA2                               | 6                    | 31                  | 47            |
| 10 | Entrevista Alunos do 3º ano       | EA3                               | 11                   | 32                  | 59            |
| 11 | Entrevista Alunos do 4º ano       | EA4                               | 12                   | 28                  | 63            |
|    | <b>TOTAL</b>                      |                                   | 57                   | 131                 | 308           |

Quanto às entrevistas, após serem lidas e relidas até a exaustão e impregnação dos dados coletados, foram sendo identificados e destacados os aspectos comuns, consensuais ou não, recorrentes e/ou particulares das falas dos entrevistados, no sentido de explicitar ao máximo as informações obtidas que apontaram alguns temas emergentes, evidenciando os possíveis eixos para a análise.

É importante destacar que a observação da prática pedagógica em sala de aula foi fundamental para que se confrontassem as falas dos entrevistados com a realidade do cotidiano escolar.

Com todos os dados das entrevistas, tentando desvendar o fenômeno estudado, optei por analisá-los em dois grandes blocos, agrupando primeiramente as informações obtidas juntos aos alunos e, posteriormente, as informações obtidas junto aos profissionais da escola, uma vez que as fontes se diferenciam devido ao papel que os diversos sujeitos exerciam dentro da instituição.

Dentro dos dois grandes blocos foi necessário encontrar eixos de explicação que permitissem evidenciar e analisar as informações ali contidas, construindo-os ao mesmo tempo em que revelava o fenômeno estudado.

Com relação ao primeiro bloco, referente às falas dos alunos, inicialmente foram agrupadas questões que abordassem um mesmo tema, da maneira seguinte:

- *referentes à avaliação*: foram questionados sobre como fariam para saber se os alunos aprenderam; o que era avaliação; por que e para que avaliariam; como era realizada a avaliação – os procedimentos de avaliação: os tipos de avaliação utilizados (provas, trabalhos, caderno, lição de casa, nota, comportamento, descrevendo e emitindo opiniões a respeito desses procedimentos); e as dificuldades dos alunos;
- *progressão continuada*: foram questionados sobre como entendiam a progressão continuada, sendo que neste caso, como parte dos alunos não conhecia a terminologia, optei por questionar como eles entendiam a aprovação de todos alunos da turma emitindo comentários e se posicionando sobre a aprovação/reprovação dos alunos;
- *reforço*: foram questionados sobre quem participava desses momentos e por que, e também sobre os seus resultados;
- *a imagem do aluno/classe*: foram questionados sobre os significados de bons/maus alunos, emitindo comentários e posicionamento em relação a eles mesmos e a turma;

- *pais*: algumas questões sobre a participação dos pais na vida escolar dos alunos, se ajuda nos afazeres da escola, se participam das reuniões de pais e mestres.

Muitas outras questões foram feitas no sentido de provocar maior discussão sobre o assunto e alguns alunos estabeleceram relações para além das questionadas.

As perguntas realizadas nas turmas (embora tentando seguir o roteiro), não são plenamente correspondentes ao que se planejou porque, dependendo do encaminhamento das entrevistas com os alunos, foram abordados determinados assuntos em algumas turmas e em outras não.

Esse fato é pertinente, particularmente se considerarmos que a idade/experiência/vivência escolar dos alunos era muito variada (6-15 anos). Então, ocorreu de o aluno se empolgar com um assunto que não envolvia a problemática e, às vezes, até utilizar esse espaço para contar/desabafar problemas pessoais, vivenciados fora do ambiente escolar. Todo esse “ir e vir” acabou acarretando os problemas já mencionados, que considero parte da pesquisa.

Posteriormente, depois de visualizar todos os dados, organizados e separados por ano escolar, foi possível construir três textos com eixos diferenciados de explicação que se complementam na tentativa de desvelar o objeto de estudo: avaliação, construção da imagem do aluno e progressão continuada (aprovação x reprovação). As informações obtidas sobre reforço e sobre os pais foram incorporadas nesses eixos explicativos, que procuraram demonstrar a presença dos juízos informais e de como eles acabam sendo constitutivos do fracasso/sucesso escolar, perpetuando a seletividade escolar.

Com relação ao segundo bloco, referente às falas dos profissionais da escola, foram agrupadas questões em torno dos seguintes temas:

- *geografia da classe*: foram questionados (somente os professores) sobre a turma e solicitados que a descrevessem;
- *avaliação*: manifestaram o que entendiam por avaliação escolar, qual o objetivo e a função da avaliação escolar, como avaliavam os alunos, que dificuldades encontravam ao avaliar; a importância do Conselho de Classe para a avaliação escolar, que aspectos do funcionamento da escola facilitam ou dificultavam o desenvolvimento o processo de avaliação, e, como analisavam a existência das avaliações externas (SAEB, SARESP);

- *ciclos*: foram questionados sobre como entendiam e, também, como ocorreu a implantação dos ciclos de aprendizagem;
- *organização do trabalho pedagógico*: discorreram sobre como a escola se organizou em função das novas medidas (ciclos e progressão continuada), sobre o impacto que elas causaram em relação ao ensino, sobre o trabalho pedagógico e sobre a relação professor/aluno;
- *progressão continuada*: comentaram o seu entendimento sobre a progressão continuada, de como a comunidade escolar entendeu/recebeu a avaliação escolar após a progressão continuada, o modo como eles avaliavam a implantação da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem e se houve mudanças no rendimento escolar dos alunos;
- *reforço*: foram solicitados a comentarem sobre o funcionamento e os resultados das medidas de reforço intra-classe (paralelo) e extra-classe (PQE e do Estado);

Com esse quadro de informações, procurei identificar os elementos mais significativos nas entrevistas que foram organizados em torno de dois eixos explicativos: a avaliação, com destaque para os aspectos informais, e a progressão continuada, tentando demonstrar a compreensão dos profissionais sobre a temática a partir da efetivação da mesma, como também o impacto na escola e na comunidade escolar.

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

Ressalto ainda, nesse processo de análise, que o embasamento teórico obtido por meio da literatura existente sobre o assunto como também os debates em torno de temas gerais como educação e metodologia de pesquisa foram indispensáveis, pois permitiram estabelecer relações entre este referencial e o material empírico, de maneira a interpretá-lo com mais consistência.

A etapa de análise dos dados não constituiu um trabalho isolado, mesmo porque não se trata de uma etapa diferenciada na investigação; as etapas da pesquisa estão imbricadas e isto só é mais perceptível quando há necessidade de sistematizar os dados e apresentá-los de maneira formal.



Perpassando todos os dados, ao sistematizá-los, lendo-os e relendo-os, tentando possíveis interpretações para os mesmos, emergiu a constituição de juízos sobre os alunos, realizados nos diferentes momentos observados (sala de aula, reuniões) e também nas falas dos sujeitos da escola envolvidos na pesquisa, indicando a avaliação informal como aspecto central e presente quando se trata da avaliação, assim como a discussão em torno da aprovação/reprovação advindas das considerações sobre a progressão continuada.

Contribuindo para elucidação desses pontos, utilizamos a “exclusão branda” e a “eliminação adiada” também como suporte para análise. Além disso, muitos outros conceitos se relacionaram e contribuíram para entender o fenômeno estudado, formando uma rede de relações, sentidos e significados que foram sendo utilizados para explicitar a realidade investigada.

As práticas pedagógicas foram descritas de modo a considerar a forma como cada professor as realizavam para demonstrar que a avaliação da aprendizagem (informal e formal) não ocorre linearmente na escola. Desta forma, a avaliação permeia todo o trabalho, na tentativa de demonstrar como a sua presença se manifesta em diferentes momentos da realidade e desencadeia outras relações com a organização da escola, com as relações pessoais na escola e com a estrutura social.

Portanto, a análise e seu aprofundamento não ocorreram em um único momento e nem tive a pretensão de esgotá-la em cada capítulo. Ela foi sendo construída ao longo das seções, sendo que uma complementa a outra, à medida que apresento um grupo de pessoas ou aspectos relacionados ao cotidiano escolar, tentando desvendá-los, possibilitando aos leitores, através de uma grande quantidade de dados e procedimentos de coleta de dados, acessar tal realidade.

É neste sentido que a sistematização e o entendimento dos dados são encaminhados, na tentativa de apreender as diversas facetas do fenômeno, desde a proposta dos gestores oficiais até a sua concretização na realidade, com sensibilidade para observar e ouvir os sujeitos envolvidos na pesquisa, e de compreender o objeto estudado internamente e também em suas relações com o todo da escola.



### 3 PROGRESSÃO CONTINUADA: O QUE OS DOCUMENTOS PROPÕEM

Para o desenvolvimento da exposição que se segue foram utilizados os documentos pesquisados, obedecendo àquele recorte de análise exposto anteriormente: a compreensão da proposta do Regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo; a organização escolar para efetivar as mudanças propostas pelo Estado e o conceito da avaliação da aprendizagem dentro dessa proposta. Os documentos pesquisados foram apresentados no Quadro I, no item Procedimentos Metodológicos, do capítulo anterior.

Reunir os documentos referentes ao Regime de Progressão Continuada e à concepção de avaliação inerente a esta proposta permite entender como esta foi planejada para, posteriormente, compreender como foi encaminhada na escola e as mudanças que lá se efetivarem.

A progressão continuada foi instituída no estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação nº 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), a partir de 1998, na forma de ciclos<sup>11</sup> para o ensino fundamental, regular ou supletivo. A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos.

É interessante que a possibilidade da organização não seriada do ensino não se constituiu novidade na legislação que normaliza o ensino institucionalizado. Segundo SOUSA (1998), ela está presente desde a LDB nº 4024/61, artigo 104, com caráter experimental, e na Lei nº 5692/71,

---

<sup>11</sup> Desde 1992, o município de São Paulo já havia adotado o sistema de ciclos, composto por Ciclo I (1ª às 3ª séries), Ciclo II (4ª às 6ª séries) e Ciclo III (7ª e 8ª séries). A partir de 1998, por deliberação do Conselho Estadual de Educação, foram adotados dois ciclos no ensino fundamental para todo o Estado de São Paulo. Anteriormente à nova medida, em 1995, a rede escolar estadual sofreu uma reestruturação física que separou as crianças de 1ª a 4ª séries das crianças de 5ª a 8ª séries em diferentes prédios escolares, sempre que possível. Essa medida acarretou o fechamento de vários estabelecimentos escolares (aproximadamente 800), podendo ser verificado no site da SEE (<http://www.educacao.sp.gov.br>). A proposta de progressão continuada, como alguns autores já revelaram está atrelada, em nosso país, à organização da escola em ciclos de aprendizagem. Outros Estados brasileiros, além de São Paulo, encaminharam/efetivaram propostas de organização escolar em blocos ou ciclos.

artigo 14, é explicitada como uma alternativa. Já nesse período, propõe-se o sistema de avanços progressivos. Ainda segundo SOUSA (1998) e de acordo com o Parecer do Conselho Federal de Educação (360/74 – relatório),

[...] o sistema de avanços implica na adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola (SOUSA, 1998, p. 87).

A possibilidade de uma organização escolar diferenciada e com progressão continuada não é privilégio da nova LDB nº 9.394/96, mas esta vem clarear essa perspectiva, apontando para sua efetivação, se for de interesse do processo de aprendizagem.

Observa-se, como aponta SOUSA (1998), que, desde os textos legais anteriores sobre o assunto, colocava-se como imprescindível a criação de condições que favorecessem a implantação desse processo, assegurando infra-estrutura da escola, profissionais de educação com tempo para elaborar programas de ensino e instrumentos de avaliação para diagnosticar as condições dos alunos, mantendo um registro sistemático do desempenho do aluno para redirecionar o trabalho, entre outros, para a viabilização da proposta.

A discussão sobre a “não-reprovação” não é recente. Tem sido praticada na realidade brasileira há muito tempo e, em determinados momentos históricos, foi mais enfatizada, como na década de 1950. Reflexo disso são os textos publicados de ALMEIDA JÚNIOR (1957) e LEITE (1999). Esses autores revelam que desde esta época, a não reprovação era denominada de aprovação automática e já se contava com experiências em outros países, como a Inglaterra (promoção por idade cronológica), repercutindo em nosso país através da discussão e do debate dessa possibilidade frente às altas taxas de evasão e repetência, ao desperdício de verbas e à estagnação dos alunos na mesma série, principalmente nos primeiros anos escolares, o que impossibilitava o fluxo escolar.

Mais recentemente, na década de 1990, essa discussão foi recolocada – sobre a promoção automática – através dos autores SILVA e DAVIS (1993) e MAINARDES (1998), acrescidos pelas reflexões e discussões de resultados de experiências realizadas no país com a aprovação automática, geralmente atrelados a uma organização escolar por blocos, ciclos, níveis, sendo a

aprovação automática tomada como possibilidade de ruptura com a seletividade escolar e de reorganização do fluxo escolar<sup>12</sup>.

Embora os resultados apresentados nessas pesquisas demonstrassem o cuidado no trato desta questão (aprovação automática), desde 1957 já se colocava a necessidade da participação dos professores na construção da nova proposta.

A partir da Deliberação (09/97) têm-se a implantação do Regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo. A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Atrelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno.

A expressão promoção automática, todavia, parece menos adequada do que progressão continuada, aquela se referindo principalmente à ação administrativa e esta, ao aluno e ao seu desenvolvimento (PENIN, 2000, p. 34).

A diferenciação entre progressão continuada e promoção automática, enfatizada nos textos oficiais, é assim apresentada: na progressão continuada “[...] a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir”; e, na promoção automática, a criança “[...] permanece na unidade escolar, independentemente de progressos terem sido alcançados” (SÃO PAULO (Estado), 1998d, p. 2-3).

Uma vez que a progressão continuada já era contemplada na LDB de 1996, a implantação do Regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo, a partir da Deliberação (09/97), fica instituída e, aparentemente, tem sido apresentada pelos órgãos oficiais como um processo ou a opção “natural”, em decorrência das discussões, decisões legislativas sobre o assunto.

---

<sup>12</sup> No Estado de São Paulo, em 1984, foi implantado o Ciclo Básico. Sobre o Ciclo Básico, em diferentes Estados brasileiros, encontra-se muitos estudos e pesquisas já concluídos revelando os resultados. Muitos desses estudos reconhecem na promoção automática uma concepção positiva em relação às mudanças nas práticas avaliativas e escolares, mas, quanto aos resultados já vivenciados, muitos autores recomendam cautela pois pode se constituir em um mecanismo de intensificação da seletividade e exclusão. A propósito MANAIRDES (1998) faz um levantamento destas pesquisas. No grupo de pesquisa do qual participo - LOED -, GODOI (1997) realizou um trabalho sobre a avaliação no Ciclo Básico em Campinas, SP.

O consenso quanto à necessidade de se implantar a progressão continuada cresceu tanto nas últimas décadas que, sem oposição, ela foi inserida na LDB, de 1996. Em São Paulo, o Conselho Estadual, formulou, em 1997, uma Indicação (CEE no 22/97), discutindo a progressão continuada, juntamente com a questão da avaliação (PENIN, 2000, p. 34).

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, **a implantação de dois ciclos ininterruptos no ensino fundamental, com avaliação constante de desempenho dos estudantes, resultaria em mais qualidade para a educação paulista.** Um dos princípios que norteou a decisão dos membros do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, foi o de que a escola deve ser capaz de ensinar cada vez melhor, fazendo com que todos alunos aprendam.

Isto significa que, a partir do próximo ano, a criança paulista matriculada na 1ª série na Rede Estadual de Ensino continuará progredindo durante os quatro anos do Ciclo I. Da mesma forma, o caminho da 5ª até a 8ª série também será percorrido sem obstáculos. A avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno permitirá identificar imediatamente a necessidade de atividades de reforço e recuperação para resolver as dificuldades, assim que elas aparecerem. [...] Se ainda assim no término de cada ciclo, excepcionalmente, alguns alunos não tiverem se apropriado dos conhecimentos mínimos propostos, deverão participar de uma programação específica de estudo que não deverá ultrapassar um ano (SILVA, 1997, p. 2).

Alguns esclarecimentos sobre os possíveis encaminhamentos dessa proposta vêm objetivar o conceito de avaliação adotado, uma vez que, na deliberação no Diário Oficial do Estado de São Paulo, já se anunciava uma nova concepção de avaliação para viabilizar o projeto de reestruturação do ensino.

O regime de progressão continuada não significa aprovação automática, muito menos desconsidera etapas de escolaridade a serem vencidas. Ele é, sim, um novo conceito a ser dado à avaliação na escola. A avaliação passa a ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo. Deixa de ser repressora, castradora e comparativa para ser norteadora e estimuladora do processo ensino-aprendizagem (SILVA, 1997, p. 2).

Nesse sentido, observa-se um certo tom de inovação do conceito de avaliação presente nessa reestruturação do ensino no estado de São Paulo. Dessa maneira, procura-se romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na seletividade, na repetência, na classificação, possibilitando a permanência na escola das camadas populares.

[...] a retenção tem se constituído em instrumento de seletividade do processo escolar, baseada que é em mecanismos de prêmios e punições aplicados indiscriminadamente a alunos com os quais, na verdade, não sabemos como lidar e, pior ainda, como ensinar. Naturalmente, são eles, em sua ampla maioria, aqueles advindos das classes populares, situação que gera uma extrema iniquidade na prestação dos serviços educacionais: os alunos que mais necessitam da escola acabam por ser, de fato, aqueles que a repetência expulsa da escola, rotulando-os de incapazes (SÃO PAULO (Estado), 1998d, p. 1-2).

A superação da seletividade escolar será o aspecto mais enfatizado na defesa a favor da progressão continuada, constando em diversos textos oficiais, tais como SÃO PAULO (Estado) (2000), PENIN (2000), SILVA (2000), entre outros.

Se conseguirmos superar a concepção tão arraigada de uma **escola básica seletiva**, que serve apenas às elites, estaremos fazendo uma ruptura histórica nesse país. Esta não é uma tarefa fácil, pois, na medida em que a escola se abriu a todos, recebendo alunos provenientes de todas as camadas sociais e culturais, tornou-se mais heterogênea do que sempre foi.

[...] A permanência da escola seletiva é revelada de diferentes modos, mas de forma mais evidente através dos altos índices de repetência e de evasão, incidindo principalmente sobre os alunos de aprendizagem mais lenta, de modo geral e os socialmente diferentes (PENIN, 2000, p. 34).

Partindo-se da idéia de que toda criança é capaz de aprender, a progressão continuada permite que os professores acompanhem constantemente os avanços e as dificuldades dos alunos, oferecendo suporte e reforço escolar sempre que necessário.

Ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal; ou seja: respeito a seu ritmo de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos (SÃO PAULO (Estado), 1998d, p. 2).

O regime de progressão continuada pede avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos assim como recuperação contínua, além de modalidades alternativas de adaptação, reclassificação, avanço, aproveitamento escolar, controle de frequência dos alunos e dispositivos regimentais. Com essas alternativas e tendo o progresso como alavanca propulsora da aprendizagem, pretende-se beneficiar os alunos favorecendo o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

Através da progressão continuada pretende-se melhorar a relação escola-aluno, adequando seus procedimentos e métodos de ensino às possibilidades de sua clientela, invertendo a lógica existente segundo a qual os alunos se adaptavam à escola, aos seus critérios de excelência. Procura-se resgatar a função social da escola – socializar os conhecimentos básicos para todos – em vez de estabelecer critérios de desempenho uniformes em cada área do conhecimento que apenas uma parte dos alunos alcançará. “Já é tempo de perdermos a ilusão perversa de que alunos diferentes devem todos aprender em igual medida, qualitativa e quantitativamente” (SÃO PAULO (Estado), 1998d, p. 3).

Para que se alcance tal proposta são necessárias mudanças na atuação pedagógica, repensar os modelos de atuação docente; propõe-se, para isso, estratégias de ensino distintas, dirigidas ao conjunto da classe (conhecimentos comuns), e atividades para pequenos grupos, possibilitando a troca de experiências (os mais experientes monitoram os inexperientes) e, portanto, enfatizando um ensino com base na heterogeneidade dos alunos.

Um professor competente e ciente dessa competência leva, inevitavelmente, os alunos a se apropriarem dos conteúdos escolares. Deixa de haver, portanto, qualquer motivo a justificar a retenção. Queremos dizer, com isso, que progressão continuada, em essência, não se refere à eliminação da repetência, mas, sim, ao fato de ser ela desnecessária quando se conta com um ensino efetivo e conseqüente, promotor de aprendizagens (SÃO PAULO (Estado), 1998d, p. 4).

As mudanças organizacionais decorrentes da progressão continuada são grandiosas e devem estar vinculadas à proposta pedagógica. Portanto, a escola deverá elaborar seu regimento escolar, possibilitando uma nova estruturação do ensino – desde aspectos referentes à formação de turmas, horários, tempos escolares, programas, assim como dispor sobre avaliação, promoção, reprovação por frequência insuficiente, progressão continuada e/ou parcial, classificação, reclassificação ou outras formas de avanço do aluno –, contando com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, criando para si uma proposta de acordo com as suas necessidades, “[...] sem perder de vista que o acesso ao conhecimento é um benefício social a que crianças e jovens têm direito e é razão de ser da própria escola” (SÃO PAULO (Estado), 1998d, p. 4).

Nesse processo, estabelecer novas relações com os pais e revitalizar o conselho de classe tornam-se importantes, pois permitem analisar melhor as situações de aprendizagem dos alunos.



Segundo OLIVEIRA (1998), respondendo ao desafio da não exclusão dos alunos, têm-se defendido uma modificação na concepção de avaliação escolar de punitiva e excludente para uma comprometida com o progresso do aluno e o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo a autora, a avaliação tem sido usada para “[...] organizar turmas, dentro de um modelo educacional que pressupõe uma única competência básica a ser dominada por todos os alunos em um mesmo período de tempo” (OLIVEIRA, 1998, p. 7). A reprovação de alunos que não atingem esse patamar é evidente, acarretando desestímulo para novas aprendizagens: “[...] a não-promoção tem sido, assim, a maior aliada da evasão escolar e, portanto, da exclusão do direito à Educação que toda a sociedade busca garantir” (OLIVEIRA, 1998, p. 8).

Nessas considerações, segundo a autora, fundamenta-se a progressão continuada, possibilitando aos professores repensar suas concepções sobre o papel e a finalidade do ensino e da aprendizagem. Para ela, “[...] a não retenção dos alunos na progressão continuada pode permitir mais avanços do que quando é defendido um ritmo homogêneo e linear de domínio de conteúdos escolares” (OLIVEIRA, 1998, p. 8), evidenciando a preocupação com a melhoria do ensino.

Para tanto, a autora aponta a necessidade da organização escolar promover mecanismos que permitam ao aluno superar suas dificuldades, utilizando-se de todos os esforços (recuperações contínuas e paralelas) que envolve os pais e órgãos supervisores. Se esses esforços não forem suficientes, cabe investigar o que está impossibilitando o aluno de aprender e propor alternativas de ação pedagógica para assegurar a aprendizagem, devendo até ser considerada a possibilidade de uma análise da proposta do trabalho pedagógico da escola.

Os alunos que precisam de mais tempo para aprender e os com dificuldades específicas, mas que já avançaram mesmo que seja um pouco sua aprendizagem, não podem ser prejudicados com a perda da turma de amigos que lhe dão apoio emocional. No regime de progressão continuada, aquele que, nas séries de um ciclo, exceto a última, apresente um aproveitamento escolar insuficiente em relação ao que foi estabelecido, é classificado para a série seguinte acompanhado por um conjunto de medidas pedagógicas – estudos suplementares já durante as férias de verão e recuperação paralela pelo tempo que se fizer necessário, dentro do projeto pedagógica da escola – que lhe garantam a apropriação dos conhecimentos sistematizados que a escola resolveu trabalhar (OLIVEIRA, 1998, p. 9).

Portanto, a promoção é baseada em critérios, em um diagnóstico pedagógico e, ao final de um ciclo, se constatada a necessidade de um “programa sistematizado e individualizado de apropriação de conteúdos básicos do ciclo”, este deverá ser realizado (OLIVEIRA, 1998, p. 10).

Com relação à discussão sobre a desmotivação e a indisciplina, possivelmente ampliada na progressão continuada, OLIVEIRA (1998) propõe que se observe os motivos que levam os alunos a essas atitudes, desde problemas extra-escolares, até os relacionados ao desinteresse proporcionado pelas atividades desenvolvidas pelo professor, procurando, a partir desses dados, desencadear ações menos punitivas e mais pedagógicas para lidar com os problemas cotidianos.

Outro problema discutido pela autora diz respeito aos alunos faltosos. Nesse caso, revela a importância de mudança no entendimento do significado da presença dos alunos às aulas. Mesmo que as faltas às aulas sejam garantidas por lei, a autora considera que

[...] qualquer falta à escola de ensino fundamental de certa forma fere o direito da sociedade de ter seus cidadãos sendo educados. Assim, cumpre-se trabalhar para eliminar o grande número de ausências às atividades escolares, conscientizando os alunos das consequências que suas faltas às aulas lhe acarretariam, cabendo ao Poder Público zelar pela frequência da criança ou adolescente ao ensino fundamental (OLIVEIRA, 1998, p. 10).

Se a possibilidade de reiteração das faltas injustificadas é assegurada por lei (Estatuto da Criança e do Adolescente), cabe, portanto, à escola medidas de recuperação de ausências e, somente quando esgotadas estas últimas e as possibilidades tutelares, o aluno deverá permanecer classificado na mesma série, podendo ser reclassificado no início do próximo ano dependendo do seu desempenho. Também no Parecer CEE nº 425/98, em resposta às dúvidas encaminhadas por um diretor de escola ao CEE sobre frequência e faltas, toda a arguição de resposta coloca a questão das faltas no mesmo sentido apresentado acima, demonstrando em parte uma grande “pressão”, “responsabilização” sobre a escola quanto a esse aspecto.

Em relação aos faltosos, cabe à escola trabalhar no sentido de estabelecer um sério programa de compensação de ausências através da realização de tarefas várias, de modo a evitar a possibilidade de uma medida de exclusão escolar incompatível com o princípio constitucional de direito à educação fundamental (SÃO PAULO (Estado), 1998b, p. 18).

Mas, para OLIVEIRA (1998), todo esse “compromisso” em buscar novas formas de trabalho pedagógico justifica-se na medida em que se adapta melhor ao novo contexto cultural que envolve as escolas, despertando novos motivos de aprendizagem nos alunos, a partir de um projeto político-educacional que visa construir uma nova escola.

Na apresentação do documento sobre a organização do ensino na Rede Estadual um texto de orientação às escolas, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo também demonstra a

preocupação e a necessidade de mudanças escolares para fazer frente às novas exigências que são impostas aos sistemas de ensino, tendo como centralizadores aspectos referentes à qualidade de ensino e ao sucesso do aluno. Portanto, esclarece a partir das modificações propostas,

Contemplando os princípios de flexibilização, descentralização, autonomia e gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilita às escolas utilizar, com criatividade e competência, os caminhos abertos para a busca coletiva e compartilhada da melhor qualidade de ensino. Sinaliza e pontua uma nova ordem de gestão escolar (SÃO PAULO (Estado), 1998e).

A partir desse documento, há possibilidade de reunir um conjunto de informações sobre como no âmbito escolar se efetivará tal proposta. Destaca-se aqui, principalmente, a estruturação do ensino fundamental. Como já foi dito anteriormente, esse nível de ensino organiza-se em dois ciclos (Ciclo I – 1ª à 4ª séries, Ciclo II – 5ª à 8ª séries), sendo que a forma de evolução escolar é a progressão continuada, prevista na LDB. A ênfase na diferenciação entre progressão continuada e aprovação automática é reiterada em diversos textos oficiais como este:

A progressão continuada implica acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É diferente da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a processo continuado de avaliação, com reforço e recuperação da aprendizagem, quando necessário (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 17).

Quanto à organização curricular e do tempo escolar, de maneira geral, poderá ocorrer em períodos anuais, semestrais ou módulos, sendo que, no ensino fundamental, o Ciclo I deverá ser anual (a carga horária de todos os componentes curriculares previstos para a série é distribuída ao longo do ano letivo) e o Ciclo II poderá ser organizado anualmente ou semestralmente (distribuição em dois blocos semestrais dos componentes curriculares de determinada série, concentrando em cada semestre o total da carga horária dos componentes curriculares selecionados – semestres letivos conclusivos), de acordo com a proposta de flexibilização curricular.

O projeto “Flexibilização Curricular” (SÃO PAULO (Estado), 1997a/b) surgiu de discussões entre educadores, promovidas em convênio com a CENP, a partir de 1992, visando à flexibilização de medidas necessárias inicialmente para a clientela do período noturno. As principais medidas implementadas foram: *organização semestral e matrícula com dependência*

*em até dois componentes curriculares*. O aluno fará o curso regular e os componentes de dependência receberão tratamento de *orientação de estudos*, podendo contar com aulas de reforço e recuperação. Isso valerá somente para aquele aluno que obtiver 75% frequência da carga horária; caso contrário, terá que cursar regularmente esse curso em outro turno. No que se refere à *matrícula parcial de estudo*, o aluno poderá se matricular somente nas disciplinas em que ficou retido. O projeto tem como objetivo principal melhorar a qualidade do ensino através de um tratamento curricular e metodológico mais apropriado à clientela a que se destina, buscando através desta forma de organização condições favoráveis ao atendimento do aluno e à diminuição das taxas de evasão e retenção. O projeto teve diversas fases e dado o sucesso foi expandido para o ensino diurno.

Seguindo os princípios propostos na LDB, retomados no documento sobre a organização do ensino na Rede Estadual: um texto para orientação às escolas, a flexibilização na organização do ensino e o respeito ao ritmo de aprendizagem vêm justamente em contraposição à prática da repetência série a série, que desconsidera o crescimento cognitivo dos alunos, obrigando-os a retomarem todos os conteúdos.

Desta forma, não se elimina nem o esquema seriado, nem os patamares de conteúdos e habilidades a serem dominados pelo aluno ao final de cada série. Elimina, entretanto, o corte rígido por meio de reprovações e retrocessos ao final de cada série e abre a possibilidade, através de um sistema intensivo, paralelo e contínuo de reforço e recuperação, de todos os alunos irem avançando com seu grupo-classe nas séries intermediárias de cada ciclo. Deve, contudo, ser atingido um determinado patamar de aprendizagem ao final de um grupo de séries ou ciclos (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 21).

Com relação à concepção de avaliação implícita no referido documento, encontra-se o seguinte: “no regime de progressão continuada, a avaliação contínua, formativa, torna-se importante”. Permanece a sistemática de avaliações mensais e bimestrais, pressupondo que os alunos sejam constantemente avaliados e que a escola deva lhes oferecer atividades de reforço e recuperação para que superem as dificuldades e progridam ao longo das séries, conforme o proposto na LDB (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 22).

Mas, segundo a mesma lei, e como enfatizado em outros documentos já citados, para que o aluno progrida e o trabalho da escola desenvolva-se, é fundamental a presença do aluno. Portanto, se o aluno não obtiver 75% de frequência às aulas e se a escola analisar e decidir que houve prejuízo no desempenho, em função das faltas, ele poderá permanecer na mesma série.

Com relação à organização curricular, o ensino fundamental, como prescreve a LDB, deve conter uma base comum nacional (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História) e uma parte diversificada (Artes, Educação Física e, a partir da 5ª série, uma Língua Estrangeira Moderna). Os currículos desse nível devem conter, também, como aponta o documento, temas transversais, não se constituindo como disciplinas, mas permeando os conteúdos curriculares e o convívio social da escola. O ensino religioso (matrícula facultativa, mas componente obrigatório no horário normal, segundo a Constituição Federal e a LDB) deverá ser oferecido e as aulas não serão computadas na carga horária anual obrigatória. É interessante a possibilidade de se organizar turmas não seriadas para cursos de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, desde que obedecendo a critérios tais como idade, nível de conhecimento etc.

Quanto ao calendário escolar, segundo o documento, deverá conter 800 horas anuais, ministradas em, no mínimo, 200 dias de efetivo trabalho escolar, considerando aulas e atividades pedagógicas com presença de professores e frequência controlada de alunos, e os intervalos entre as aulas e o recreio serão como atividades escolares computadas na carga horária diária da classe ou na duração das aulas.

No documento, a organização da vida escolar do aluno é explicitada da seguinte maneira:

A vida escolar do aluno se organiza de um conjunto de regras e procedimentos, cujo objetivo final é garantir o acesso, a permanência, a progressão e a comprovação de estudos, abrangendo os seguintes aspectos: matrícula, frequência, avaliação, recuperação, registro e expedição de documentos da vida escolar (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 25).

Quanto à matrícula, segundo o documento, ela poderá ser efetuada:

- por ingresso – na 1ª série do Ensino Fundamental, quando o aluno inicia o processo de escolarização, com base no critério de idade, observadas as diretrizes para atendimento da clientela;
- por classificação – adotada para todos os alunos a partir de 2º ano do Ensino Fundamental; com base no rendimento escolar e na frequência, resultando, a cada ano, em promoção, retenção, promoção parcial ou retenção parcial; nos casos de transferência de alunos de outros países (para as lacunas curriculares há adaptação de estudos), independentemente da escolaridade anterior, mediante avaliação da escola, observando o critério de idade e outras exigências específicas do sistema de ensino;

- por reclassificação – para o aluno que apresentar condições de acompanhar série mais avançada em relação à cursada, considerando idade/série pretendida e avaliação de competências<sup>13</sup>. Para isso, tanto o aluno ou responsável poderá requerê-la, como também o seu professor poderá apresentar proposta de reclassificação. Para o aluno da escola, esta reclassificação deverá ocorrer até o final do primeiro bimestre letivo e, para alunos transferidos de outro país, em qualquer época do ano.

Os conceitos de classificação e reclassificação são assim definidos:

Classificar significa matricular o aluno na série adequada ao seu nível de competências, respeitada a correlação idade/série.

Reclassificar é rever e alterar a classificação de um aluno em determinada série ou etapa escolar, de forma a promover o avanço ou a aceleração de estudos. Quem avalia as competências e reclassifica o aluno é a escola. Não é um processo automático. A escola decide a série adequada ao grau de desenvolvimento do aluno (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 30).

Quanto à classificação final dos alunos da própria escola, esta deverá ocorrer em dezembro ou no final de janeiro, após a recuperação de férias (para os cursos semestrais a classificação segue os mesmos procedimentos ocorrendo no final de cada semestre letivo). Em dezembro, a classificação deverá ocorrer segundo os critérios e procedimentos assim descritos no documento:

- promoção: alunos das séries intermediárias e final do ciclo I e II do Ensino Fundamental, com rendimento escolar satisfatório e frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas, e alunos do ciclo I e II do ensino fundamental, em qualquer série, com frequência inferior a 75% do total de horas letivas e que a escola, através do Conselho de Classe, avaliar e considerar o rendimento escolar satisfatório para continuidade dos estudos;
- recuperação de férias: alunos de todas as séries do ensino fundamental, com frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas e rendimento escolar insatisfatório em qualquer número de componentes curriculares e os alunos de todas as séries do ensino fundamental,

---

<sup>13</sup> A avaliação de competências, segundo o documento, deve versar sobre as matérias da base comum nacional, realizado por docente da escola, indicado pelo diretor; conter definição da série para qual o aluno será classificado e os resultados obtidos pelo aluno indicar, se houver necessidade, estudos de recuperação e um registro do parecer conclusivo do Conselho de Classe/Série.

com frequência inferior a 75% do total de horas letivas e rendimento escolar insatisfatório em três componentes curriculares, que o Conselho de Classe/Série decidir sobre encaminhamento. É advertido: “As famílias deverão ser informadas dessas situações e da **obrigatoriedade**, estabelecida pela LDB, de o aluno ser submetido às aulas de reforço e recuperação para superar lacunas de aprendizagem” (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 27);

- retenção: os alunos do ciclo I e das séries intermediárias do ciclo II, com frequência inferior a 75% do total de horas letivas e rendimento escolar insatisfatório em mais de três componentes curriculares;
- retenção parcial: alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, com frequência menor que 75% do total de horas letivas e rendimento escolar insatisfatório em mais de três componentes curriculares, sendo que são dispensados de cursar os componentes curriculares com êxito;
- Evasão: alunos com frequência inferior a 75% do total de horas letivas e que, comprovadamente, abandonaram a escola.

Ao final de janeiro, após a recuperação de férias, os alunos serão submetidos a nova classificação, obedecendo os seguintes critérios:

- promoção: permanecem os mesmos critérios, com exceção dos alunos das séries intermediárias do ciclo I e II do ensino fundamental, com frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas e com rendimento insatisfatório. Tratando de regime de progressão continuada, eles deverão ser classificados para a série seguinte com indicação de reforço e recuperação desde o início do ano letivo;
- promoção parcial: alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, com rendimento insatisfatório em até três componentes curriculares, são classificados para a série seguinte, mas deverão cursar concomitantemente os componentes em que não obtiveram êxito. Portanto, essa progressão dependerá da existência de vagas no Ensino Médio e da disponibilidade para cursar simultaneamente os componentes da 8ª série e do Ensino Médio;
- retenção: os alunos das séries intermediárias do ciclo I e II, com frequência inferior a 75% do total de horas letivas e rendimento escolar insatisfatório, e alunos ao final do ciclo I e II, com rendimento insatisfatório, sendo que os mesmos participarão por um ano de programação específica de recuperação do ciclo I ou de componentes curriculares do ciclo II;

- retenção parcial: alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, com rendimento escolar insatisfatório em mais de três componentes curriculares, sendo que são dispensados de cursar os componentes curriculares com êxito.

Sobre a frequência dos alunos às aulas, requisito imprescindível na própria LDB e Normas Regimentais, para a promoção, é necessário no mínimo 75% de presença às aulas, sendo controlada sistematicamente pela escola a qual, bimestralmente, poderá adotar medidas compensatórias de ausências superiores a 20% das aulas dadas. As atividades de compensação, consideradas medida preventiva e de apoio à frequência regular visando suprir as dificuldades de aprendizagem decorrentes das faltas, deverão ocorrer ao longo do ano letivo, programadas, orientadas e registradas pelo professor da classe. Tais critérios e procedimentos deverão ser disciplinados pelo regimento da escola. As medidas em relação a ausência dos alunos assim como a responsabilidade dos pais e órgãos responsáveis são enfatizados e adverte-se que a função da recuperação de férias não deverá ser a de compensar ausências, e sim a de recair sobre a aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar a responsabilidade da família na garantia da frequência. Caberá à escola alertar a família e informar os Conselhos Tutelares para que assumam seus papéis, visando garantir a presença dos alunos na escola. O controle da frequência não pode se impor como medida meramente administrativa ou punitiva para fins de reprovação. Possibilitar que a infrequência seja suprida, através da compensação de ausências, busca estimular a frequência regular e a permanência do aluno na escola, evitando a evasão e retenção (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 31).

Sobre a avaliação, o documento apresenta-a como importante para o diagnóstico de dificuldades e programação de atividades de recuperação, sendo que a escola pode escolher a forma de registro do resultado do rendimento escolar dos alunos, definindo a sua escala de avaliação: pontos, notas ou menções, entre outros. Os registros serão realizados por meio de sínteses bimestrais e finais em cada disciplina, conforme a escala de avaliação adotada pela escola, indicando os alunos com rendimento escolar:

- Satisfatório (S): o aluno apto a concluir e progredir os estudos para uma próxima etapa;
- Insatisfatório (I): o aluno com dificuldades de aprendizagem e que necessita reforço ou recuperação em determinados conteúdos ou etapas de aprendizagem; pode o aluno progredir ou permanecer na mesma série, conforme o regime adotado em cada escola.



Ao avaliar as competências dos alunos, a escola tem condições de decidir sobre a progressão dos mesmos, a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e o avanço nos cursos e séries.

A reclassificação, o avanço e a aceleração de estudos constituem mecanismos que desburocratizam o sistema de ensino e fortalecem a autonomia da escola, na medida em que transferem para esta o poder de decisão sobre a vida escolar (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 32).

É interessante ressaltar que, na elaboração do Regimento Escolar, deve constar o processo de avaliação contemplando os níveis de aprendizagem, de ensino e institucional, ocorrendo de forma interna (as formas de avaliação definidas pela escola) e externa (promovida por órgãos da administração). Vê-se, portanto, a presença da avaliação externa como parte necessária para a avaliação da escola.

Quanto ao reforço e à recuperação, previstos também na LDB, eles deverão ser realizados em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório: “o reforço e a recuperação deverão transformar-se em procedimentos rotineiros, voltados para as necessidades dos alunos, conforme proposta pedagógica de cada escola” (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 27), ocorrendo como descrito neste documento:

- de forma contínua, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares;
- de forma paralela, ao longo do ano letivo em horário diverso das aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação de aprendizagem;
- de forma intensiva, em janeiro, como recuperação de férias para cursos anuais e no recesso de julho para cursos supletivos e semestrais. “A recuperação intensiva nas férias representa uma nova oportunidade para os alunos com desempenho aquém do esperado e que, não obstante a recuperação contínua e paralela realizada ao longo do ano, continuam a apresentar dificuldades de aprendizagem” (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 33).

Dadas as mudanças, parece importante esclarecer que essa discussão e sua efetivação deveriam constar no Regimento Escolar, uma vez que se transferem para a esfera escolar quase todas as decisões (e conseqüentemente a responsabilidade) pela vida escolar dos alunos, o que é

visto como: “fundamental para a afirmação da autonomia da escola”. O regimento deverá ser exaustivamente discutido pelos interessados no processo educativo (profissionais da educação e comunidade), na elaboração das normas e dos objetivos comuns a essa população, e fundamentado nos propósitos, nos princípios e nas diretrizes definidos na proposta pedagógica da escola (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 8).

Outro aspecto que é relevante comentar neste texto diz respeito à formação dos órgãos colegiados da instituição escolar, principalmente o prescrito para o Conselho de Escola e o Conselho de Classe/Série, uma vez que há um movimento no sentido de deslocar as decisões sobre a avaliação do desempenho do aluno, antes centradas no professor, para esses órgãos, especialmente, para o Conselho de Classe/Série (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 10). Portanto, esses órgãos colegiados ficam assim constituídos:

- Conselho de Escola: de natureza consultiva e deliberativa em assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola; formado por pais, alunos, professores e funcionários;
- Conselho de Classe/Série: responsável pelo processo coletivo de avaliação do ensino e da aprendizagem; formado por todos os professores da classe/série e alunos de cada classe;
- Associação de Pais e Mestres: instituição escolar que auxilia no processo educacional através da integração família-escola-comunidade e é formada por pais, professores e alunos;
- Grêmio Estudantil: organização dos alunos em defesa de seus interesses e na promoção de atividades educativas, recreativas e culturais.

Quando da regulamentação das Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais (Parecer CEE nº 67/98), a partir do que se organizou o documento apresentado acima destinado a orientar as escolas na elaboração do seu regimento, houve o esclarecimento dos votos apresentados pelos conselheiros.

Favorável às Normas Regimentais Básicas, a conselheira Raquel Volpato Serbino opinou pela ampliação da função do Conselho de Classe/Série, envolvendo-se com a gestão escolar; pela duração de quatro anos para o plano de gestão da escola; pela introdução da avaliação interna das escolas; pela possibilidade da escola definir a escala de avaliação que desejar adotar e os termos de cooperação entre entidades públicas e privadas, permitindo que as unidades de ensino – UE – atendam melhor as necessidades das comunidades; pela possibilidade da UE adaptar o regime de

progressão parcial na sua organização, podendo ter sua própria organização; e pela introdução de um ano de programação específica para os alunos que não puderem prosseguir nos estudos.

Para o conselheiro Francisco Antonio Poli, essas Normas Regimentais são um avanço em relação às anteriores, mas altamente centralizadoras, negando, segundo ele, o espírito da LDB (Lei nº 9.394/96). Contrariamente às Normas Regimentais Básicas, aponta:

- embora as normas fixem que o regimento poderá ser elaborado pela própria unidade escolar (considerado um avanço), observa-se que esta possibilidade está atrelada ao respeito às normas regimentais básicas, segundo ele, não sobrando nenhuma decisão para a escola; e, ainda, o Regimento Escolar deve ser submetido à apreciação das DEs, restringindo ainda mais o poder de decisão da escola. Questiona, então, que autonomia é essa dada às escolas;
- ao Conselho de Escola é delegada a atribuição de comissões e subcomissões para dinamizar a sua atuação, mas, em se tratando de casos graves de descumprimento da norma, elas não valem;
- elas definem expressamente que os registros de avaliação deverão ser sínteses bimestrais por disciplina, inviabilizando qualquer outra proposta;
- quanto à organização das classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento da matéria, para o ensino de língua estrangeira, artes e outros componentes, previsto na LDB (artigo 24, IV), estes são contemplados apenas na forma de projetos especiais;
- segundo a LDB (artigo 24, III), as escolas que adotam a progressão regular por série podem admitir formas de progressão parcial, desde que observada a seqüência do currículo e as normas do respectivo sistema; e nas Normas Regimentais Básicas a progressão parcial foi delimitada em três componentes curriculares, no máximo. Ao adotarem a progressão continuada até a 8ª série, que prevê, excepcionalmente, ao término de cada ciclo, um ano de programação específica de recuperação do Ciclo I ou dos componentes curriculares para o Ciclo II, foi inserida contrariamente a Resolução nº 4/98 que prevê a progressão parcial somente para o Ensino Médio e à próprias Normas Regimentais Básicas, a progressão parcial também para os alunos da 8ª série; portanto, permitem aos alunos da 8ª série progredir, empurrando-os para a etapa seguinte;
- quanto à reclassificação, segundo o parecer CEE/97, a escola poderá alocar o aluno na etapa mais adequada ao seu desempenho, respeitando a maturidade, faixa etária etc., podendo o

aluno avançar ou recuar, contrariamente ao fixado nas Normas Regimentais Básicas, nas quais a reclassificação só poderá ser utilizada para colocar o aluno numa série mais avançada, mesmo apresentando defasagem de conhecimentos ou lacuna curricular das séries anteriores;

- segundo a LDB (art. 24, VI), o controle de frequência é de responsabilidade das escolas. Conforme o disposto no regimento e nas normas do seu respectivo sistema de ensino, é exigida a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para aprovação. Nas Normas Regimentais Básicas, o aluno que não obteve tal frequência pode ser aprovado, reclassificado, oficializando mecanismos de compensação de ausências e ocasionando descomprometimento do aluno com o ensino. Na LDB, não há previsão legal para a compensação de ausências (não sendo permitida). É incompreensível a compensação de frequência se já se prevê que o aluno será aprovado independentemente da frequência.

Essas Normas Regimentais, no meu entender, são pedagogicamente falhas e politicamente inadequadas, centralizando em excesso, amarrando a escola, sufocando o projeto pedagógico, podendo trazer conseqüências desastrosas ao processo educacional. Só serão implantadas nas escolas da rede estadual por não restar a estas outra opção. Ouso duvidar que uma boa escola da rede particular (séria, idônea, com um bom projeto pedagógico) vá seguir essas orientações que ora se impõem à rede estadual (cons. Francisco Antonio Poli, SÃO PAULO (Estado), 1998a, p. 21).

Uma outra proposta da SEE/SP refere-se à aceleração dos estudos. Para concretização dessa proposta conta-se com o projeto Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração. Cabe à cada escola, se for de interesse da comunidade, a sua organização e implantação, desde que submetidas à análise e aprovação do órgão competente.

Tendo constatado que parte dos alunos do Ensino Fundamental se encontra matriculada em séries incompatíveis com sua idade cronológica, a Secretaria de Educação, através da Resolução SE nº 77/96, instituiu na rede estadual de ensino a Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental, através de classes de aceleração integradas às séries desse grau de ensino.

As Classes de Aceleração visam a eliminar distorção idade/série no Ensino Fundamental através da implantação de uma estrutura-pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular (SÃO PAULO (Estado), 1996, p. 7).

A implantação desse processo deverá ser gradual, como consta na resolução, atingindo os alunos matriculados na primeira fase do Ensino Fundamental (CB à 4ª série Ciclo I), que ultrapassarem dois ou mais anos da idade prevista para a série. As classes de aceleração serão organizadas em dois ciclos: Aceleração I – alunos do CB, com 10 anos ou mais de idade; e Aceleração II – alunos de 3ª e 4ª séries, com 11 anos ou mais de idade. Os alunos no Ciclo de Aceleração I serão promovidos para a 4ª ou 5ª séries e os alunos no Ciclo de Aceleração II serão promovidos para a 5ª série. Para o referido projeto, o professor contará com o apoio de documentos específicos, com capacitação e acompanhamento técnico, com material e recursos didáticos para a escola. As classes serão constituídas de, no mínimo, 20 alunos e, no máximo, 25 alunos, com 5 horas diárias de aula, utilizando 30 horas semanais.

Quanto ao material de apoio, ressalta-se aqui o relacionado à avaliação devido à problemática estudada e por se constituir em referencial para a discussão sobre progressão continuada.

Segundo a concepção de avaliação apresentada no projeto, esta é um

[...] instrumento para ajudar o aluno a aprender e faz parte integrante do trabalho realizado em sala de aula. A partir dela, o professor pode rever os procedimentos que vem utilizando e replanejar o trabalho. Para o aluno, ela permite perceber os avanços e dificuldades. Tem, assim, uma função permanente de diagnóstico e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem (SÃO PAULO (Estado), 1998c, p. 9).

O professor é considerado um pesquisador que investiga os problemas enfrentados pelos alunos, ajudando-os a superar tais problemas. O diálogo entre professor e aluno sobre os trabalhos produzidos permite ao aluno perceber os avanços e as dificuldades, desenvolvendo autonomia e participando do processo de aprendizagem, e ao professor, rever e planejar estratégias de intervenção. Para tanto, é necessário que o professor tenha clareza dos objetivos de seu trabalho, onde ele quer chegar: “[...] em qualquer situação de avaliação, todos temos em mente um ou vários parâmetros que servem de medida para apreciar o que esta sendo avaliado” (SÃO PAULO (Estado), 1998c, p. 10).

Ressalta-se, nesse documento, a importância de organizar pastas individuais com as produções dos alunos e observações do professor, para que eles tenham condições de olhar não só o resultado, mas o caminho que vêm desenvolvendo, auxiliando, dessa forma, em sua auto-avaliação. É enfatizada, também, a apreciação dos alunos sobre a atividade do colega e o trabalho realizado na sala de aula.

A análise do professor sobre o coletivo e o registro de suas atividades e observações são imprescindíveis para o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho em sala de aula e possível replanejamento. Devem ser consideradas, também, as condições em que as atividades foram desenvolvidas, pois estas interferem nos resultados obtidos (tempo, organização da classe, materiais utilizados etc.).

A avaliação acontece intimamente vinculada às atividades do dia-a-dia da sala de aula, possibilitando a reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem. No entanto, é necessário haver também momentos específicos, previstos no calendário, para fazer um balanço geral do trabalho, uma síntese do desempenho dos alunos, da classe e do professor, ao longo de um certo período. Essas ‘paradas’ permitem uma visão de conjunto do que cada um, a classe e o professor conseguiram desenvolver no período, sempre tendo em mente os objetivos que se quer alcançar. São momentos de reflexão mais aprofundada sobre a relação processo-produto (SÃO PAULO (Estado), 1998c, p. 11).

Com base nestas considerações, são enfatizados dois aspectos já citados, *avaliação diagnóstica inicial* e *avaliação em processo: acompanhamento*, imprescindíveis à concepção apresentada. A avaliação diagnóstica inicial é aquela realizada no primeiro contato do professor com os alunos, no começo do ano letivo, para conhecê-los, identificar o nível de aprendizagem deles, planejar a ação que melhor contribuirá para o progresso dos alunos, tendo sempre a proposta pedagógica como norteadora, os eixos centrais das áreas de conhecimento e os objetivos como referência para planejar o trabalho a ser desenvolvido.

Alerta-se que o registro e a organização dos dados referentes a cada aluno e a cada aspecto observado não devem se constituir em rótulos ou classificação dos alunos em fracos e fortes. Os dados iniciais não podem ser considerados conclusivos sobre o aluno, mas utilizados para mapear a classe e planejar o desenvolvimento das atividades, utilizando o material desenvolvido no projeto (jogos, encartes, fichas e outros).

Essa avaliação inicial não pode ser prolongada por muito tempo e deve, principalmente, resgatar um clima de confiança e descontração na sala de aula para que os alunos sintam-se estimulados a superar suas dificuldades, uma vez que já se sabe que estes alunos deveriam estar em séries mais avançadas. Recomenda-se que a valorização das experiências adquiridas pelos alunos deva ser considerada ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho. Consideram-se as disciplinas de Português e Matemática áreas do conhecimento que respondem por aquisições básicas do ensino fundamental.

Quanto à avaliação em processo: acompanhamento, os pontos de referência são os objetivos traçados para os alunos e o trabalho desenvolvido pelo professor. Portanto, os pontos de chegada devem estar presentes norteando o processo de avaliação da aprendizagem e o replanejamento do professor. O lema das classes de aceleração, “ensinar pra valer!”, significa colocar à disposição do aluno todos os recursos necessários para que ele aprenda efetivamente. Os alunos devem saber o que estão fazendo e para quê. Tentando estabelecer as relações entre ensino-aprendizagem são consideradas três orientações:

- os marcos do processo de aprendizagem: referentes aos objetivos fundamentais de cada componente curricular explicitado na proposta pedagógica para as Classes de Aceleração, considerados parâmetros para saber o que apontar como indicadores do avanço dos alunos, dirigindo o olhar do professor para o que é importante observar nas produções dos alunos, indicando a direção que o trabalho deve tomar, advertindo que o aluno não necessariamente precisa ter domínio de todos os componentes curriculares para ser reintegrado ao curso regular, uma vez que, estes são trabalhados continuamente no Ensino Fundamental;
- reflexões sobre o trabalho do professor: referentes à própria prática do professor, são sugestões de reflexões sobre o trabalho desenvolvido em cada componente visando diagnosticar a necessidade de reformulação e aprimoramento, devendo o professor recorrer às suas observações, aos seus registros pessoais e aos trabalhos dos alunos e à avaliação diagnóstica inicial que será indicadora do progresso do aluno; apresentam algumas questões para a reflexão dos professores quanto aos aspectos gerais do trabalho desenvolvido em sala de aula;
- registro de observações do aluno, da classe e do professor: a necessidade de se registrar as observações se justifica na medida em que o registro se constitui como possibilidade de reconstruir a memória do processo vivido, ajudando com uma visão de conjunto do trabalho, apontando os entraves do processo, além de contribuir para organizar o pensamento e estimular a reflexão, a verbalização e a sistematização do que foi observado. Considera-se o registro do trabalho em sala de aula um instrumento indispensável para organizar o conhecimento, sistematizando os conteúdos trabalhados em cada área, e para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos e a própria atuação do professor. O registro do trabalho dos alunos corresponde às produções realizadas por eles, individualmente e nos grupos, em

todos os componentes curriculares, e o registro do trabalho do professor abrange as observações sobre cada aluno, a classe e o percurso do próprio trabalho (do professor).

Todos estes itens são abordados no anexo do documento, sob forma de fichas especificando mais detalhadamente os aspectos considerados. A cada componente curricular são traçados os objetivos a serem alcançados como parâmetros para o professor avaliar o progresso do aluno. Há a valorização do desenvolvimento da linguagem escrita, necessária para as demais áreas do conhecimento.

Por último, um aspecto que deve nortear toda a proposta da Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental, já inserida quando da elaboração do Parecer do Conselho Estadual de Educação, diz respeito ao trabalho com a auto-estima dos alunos, reforçando os progressos e avanços dos alunos, enunciados nessa proposta: “[...] entendemos como avanço a capacidade crescente de perceber seu próprio progresso na aprendizagem, de se empenhar para superar desafios, de cooperar nas atividades em grupo e de se comprometer com um projeto de trabalho” (SÃO PAULO (Estado), 1998c, p. 38). O resgate da auto-estima é importante para que o aluno recupere a confiança na capacidade de aprender e, vivenciando o sucesso, consiga vislumbrar perspectivas de futuro.

A avaliação final deve ter como eixo a análise de como o aluno estava no início do ano e como se encontra ao final do percurso, considerando o progresso do aluno como um todo e os aspectos desenvolvidos durante o ano, além das aprendizagens específicas. Considera-se importante na tomada de decisão sobre a promoção do aluno, a idade, a série ou o ciclo de origem do aluno; se demonstra estar num momento de saltos qualitativos em termos de aprendizagem; se alcançou uma certa autonomia na realização das atividades, sabe buscar informações, é capaz de se organizar. Principalmente, se a promoção incidir sobre a 5ª série, em que há um grande número de disciplinas e professores, o grau de autonomia exigido do aluno é maior. E, se os esforços empreendidos não apresentarem resultados suficientes, o professor deve conversar com o aluno mostrando os avanços conseguidos e a necessidade de continuar este trabalho em uma Classe de Aceleração II, tomando-se o máximo de cuidado para que isso não prejudique a sua auto-estima.

Além das considerações já citadas, no ano de 1997, a Secretaria de Estado da Educação, juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, indicou as Diretrizes para Avaliação e Parâmetros para encaminhamento dos Alunos das Classes de Aceleração. Dentre as já mencionadas, acrescenta-se que a síntese da avaliação do desempenho, os progressos



e as dificuldades dos alunos em relação ao conjunto dos componentes curriculares deverão ser registrados na Ficha de Avaliação, para que possam ser analisados pelo conselho de série ou ciclo e pelo professor da classe para a qual o aluno será encaminhado. A decisão final sobre o desempenho do aluno caberá ao professor, com homologação pelo conselho de série ou ciclo, sendo que, no caso de encaminhamento especial do aluno da Classe de Aceleração I, o professor e o supervisor de ensino deverão apresentar justificativa para a decisão pautada nos “Parâmetros para acompanhamento dos alunos”, explicando a situação deste em relação aos pontos de chegada nas disciplinas, especialmente, de Língua Portuguesa e Matemática, e anexando a produção do aluno comprobatória (SÃO PAULO (Estado), 1997c, p. 2).

Outra proposta da Secretaria de Estado da Educação que pretende dar subsídios à recuperação intensiva (realizada nas férias escolares), prevista nas Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais, é o Projeto Escola nas Férias. Tendo o fracasso escolar e a repetência como obstáculos a serem transpostos, essa proposta tem como eixo norteador a concretização de ações que visem recuperar o aluno em aspectos relacionados às aprendizagens cognitivas e à auto-estima, para que readquira a confiança em aprender, ampliando suas possibilidades ao desenvolver algumas habilidades que permitam prosseguir nos estudos, fazendo-se necessário partir daquilo que ele já sabe e orientá-lo na aquisição de novos conhecimentos.

Não se trata de desenvolver, em um período de aproximadamente um mês, todo o conteúdo trabalhado durante o ano, mas de selecionar as habilidades e os conceitos básicos de cada componente curricular, do Ensino Fundamental e Médio, necessários para a continuidade do seu processo de aprendizagem e trabalhá-los de um modo diferenciado daquele que foi realizado durante o ano (SÃO PAULO (Estado), 1997d, p. 4-5).

Nesta proposta, são sugeridas algumas medidas facilitadoras para a organização e execução do trabalho em sala de aula, embora não se recomende um planejamento padronizado das ações a serem realizadas:

- antes de elaborar o plano de ação, conhecer os alunos e agrupá-los adequadamente, selecionar os parâmetros curriculares a serem trabalhados;
- organizar o planejamento de forma articulada, estabelecendo eixos de estruturação dos conhecimentos, organização metodológica e de avaliação (indicam o projeto classes de aceleração);

- selecionar o material tendo como critério a qualidade, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho vivo do conhecimento, que envolva o aluno;
- preparar um clima de acolhimento e confiança, com uma reunião de sensibilização e esclarecimentos para os pais e alunos;
- propiciar aos alunos a vivência de situações de conhecimento e a participação intensa nas atividades;
- possibilitar situações reais de interação entre os alunos e os conteúdos de ensino, devendo as atividades constituírem momentos coletivos, em pequenos grupos, e momentos individualizados;
- otimizar ao máximo o tempo, o espaço e as atividades da recuperação;
- utilizar-se do agrupamento e das situações de trabalho diversificado para alunos com ritmos e dificuldades variadas;
- partir do que o aluno conhece, ampliando seus conhecimentos em direção a outro patamar.

Quanto à avaliação descrita nessa proposta, são considerados processos integrados os de planejamento das ações e avaliação, sendo esta última considerada “[...] como diagnóstico e acompanhamento de aprendizagem, a favor do aluno, em que se observam o percurso, as tentativas, as dúvidas e os avanços conquistados” (SÃO PAULO (Estado), 1997d, p. 7-8). Portanto, o registro do trabalho é indispensável, assim como as observações referentes à produção e os resultados dos alunos e o registro do trabalho do professor, uma vez que tais elementos serão úteis na vida escolar dos alunos.

A avaliação diagnóstica deve ser considerada parâmetro da programação no período de recuperação. O professor deve lançar mão das informações sobre os alunos (observar as fichas dos alunos, conversar com os professores da classe regular) para planejar sua ação, não podendo restringir a avaliação diagnóstica ao momento inicial, uma vez que ela ajudará a identificar as dificuldades e os avanços também no percurso. Outras considerações sobre como deve ser a avaliação são apresentadas:

- servir como subsídio para o trabalho pedagógico, orientando o professor na seleção de intervenções mais adequadas para fazer o aluno avançar;

- considerar que os pontos de chegada ou objetivos finais planejados não podem significar medidas para verificar o tamanho do conhecimento, mas devem representar horizontes de aproximação a serem alcançados e até superados;
- no término da recuperação, na avaliação global, considerar se o aluno está mais próximo dos parâmetros anunciados no planejamento no início do ano;
- considerar tudo o que ocorreu com aluno – o processo – e não somente o produto;
- entender que a avaliação completa-se quando o professor conversa com o aluno sobre suas dificuldades e o orienta para superá-las: “corrigir no papel não é garantia de avanço na aprendizagem”;
- entender os erros dos alunos como parte da aprendizagem, cabendo ao professor orientá-los para superá-los, tornando esse momento significativo de aprendizagem;
- estimular a auto-avaliação mediada pelo professor, ajudando o aluno a perceber seus pontos fortes e fracos e elevando a sua auto-estima e autonomia.

O grupo de alunos será heterogêneo em termos de percurso escolar, aquisições realizadas e interesses, mas terá em comum um distanciamento em relação às expectativas de aprendizagem da série e uma grande necessidade de ser estimulado nas suas possibilidades de aprender e avançar (SÃO PAULO (Estado), 1997d, p. 9).

A organização do trabalho do professor deverá utilizar as orientações atuais da SE, as propostas curriculares da CENP, os conceitos e as habilidades básicas e necessárias, possíveis e desejáveis, para cada componente curricular nesse período. O professor “[...] deverá perceber a inviabilidade e inadequação de pautar seu trabalho em conteúdos que foram trabalhados ao longo de um ano letivo” (SÃO PAULO (Estado), 1997d, p. 9) e questionar-se sobre a importância das atividades para que o aluno prossiga na aprendizagem.

Outro ponto bastante focado é o resgate da confiança do aluno na sua capacidade de aprender e a elevação de sua auto-estima (como no projeto citado anteriormente). Para isso, ajudar o aluno a manifestar suas idéias ou dificuldades no processo de aprendizagem, através de um bom planejamento e de atividades desafiadoras, respeitando o ritmo de cada aluno, pode propiciar ganhos na aprendizagem.

É importante que cada professor acredite que ‘todo aluno é capaz de aprender e que todo professor é capaz de ensinar’, pressupondo que ele, tenha grande interesse em conhecer cada aluno em particular e disposição para ensiná-lo a aprender (SÃO PAULO (Estado), 1997d, p. 10).

Os componentes curriculares são apresentados, no projeto Escola nas Férias, para cada disciplina e para os grupos de séries, assim como alguns eixos norteadores e habilidades essenciais a serem adquiridas, observando que a decisão e seleção sobre quais conceitos e habilidades cognitivas serão trabalhadas em cada disciplina é de responsabilidade da escola, em parceria com professores e a equipe técnica, sob a supervisão da DE, levando-se em conta as Propostas Curriculares da SEE/CENP.

Alerta-se que pontos na lousa, questionários e resumos prontos do livro didático, que evidenciam a transmissão e memorização, não cabem na proposta do projeto Escola nas Férias, pois não se pretende que o aluno domine uma quantidade de informações, mas que vá em busca do conhecimento. Portanto, é sugerido o trabalho com projetos, entendido como:

[...] um conjunto de atividades que se desenvolvem em torno de um eixo temático ou tarefa prática. Trata-se de uma proposta de trabalho com objetivos previamente delineados, com ações planejadas, executadas com divisão de trabalho e avaliadas quanto ao processo e produto final. O projeto é composto de várias atividades que respeitam uma certa ordem, porém flexível, prevendo adaptações e inclusões, desde que garanta o seu eixo condutor e as aprendizagens esperadas [...] possibilita, ao mesmo tempo, a integração entre os diferentes componentes em uma mesma série, bem como o trabalho de um mesmo componente nas diferentes séries (SÃO PAULO (Estado), 1997d, p. 24).

Como exemplo, é sugerido o trabalho por projetos, pois estes transformam a sala de aula em oficina e contribuem para que os alunos participem mais ativamente da construção do conhecimento, envolvendo-os em um trabalho coletivo.

Ao final, algumas considerações são feitas sobre a participação de todos os envolvidos nesse processo para que se tenha êxito: aos professores, reforçando o comprometimento e envolvimento com a recuperação dos alunos, com toda a concepção de ensino, avaliação, relação professor-aluno disposta na proposta (Recuperação de Férias), e com o sucesso do aluno e a sua inclusão; aos pais, para apoiarem a iniciativa, garantindo a assiduidade dos filhos, acreditando na capacidade de aprendizagem e elevando a auto-estima do filho, estimulando-os a acreditar e se empenhar na busca da melhoria de sua aprendizagem, a comparecer às aulas, fazendo as atividades e tendo consciência dos seus progressos e dificuldades; e, por último, às equipes técnicas das escolas e DES, orientando os professores, garantindo providências necessárias para a frequência dos alunos e infra-estrutura adequada, partilhando com as famílias a responsabilidade

de ajudar o aluno a aprender e acreditando na proposta de recuperação a favor dele e na sua progressão nas séries posteriores.

Nas modificações implementadas descritas, a concepção de avaliação de aprendizagem, como se tentou revelar neste texto, apresentada para subsidiar o Regime de Progressão Continuada, demonstra um caráter inovador e até muito sintonizado com o discurso teórico “progressista” segundo o qual se valoriza a avaliação diagnóstica e formativa (LUCKESI, 1992).

No entanto, é preciso examinar, na prática, como se efetiva e desvelar o quanto se é “progressista”, ou melhor, em que direção tais mudanças encaminharam a educação; e se essa forma de avaliação e não-retenção assegura uma concepção de educação e sociedade menos seletiva e excludente, proclamada pela atual gestão pública e tão sonhada pelos profissionais da educação.



**PARTE II**  
**A TRAMA DA AVALIAÇÃO POR TRÁS DA PROGRESSÃO CONTINUADA**





## **4 O ENCONTRO COM A REALIDADE**

### **4.1 Conhecendo a escola e os sujeitos pesquisados**

A escola onde foi realizada a pesquisa pertence à região leste de Campinas e está situada em um bairro onde convivem os extremos: de um lado da escola, há uma das favelas mais famosas de Campinas, conhecida por sua violência, e, do outro, mansões luxuosas num condomínio fechado cercado com rede elétrica e vigiado constantemente.

No bairro, conta-se com todos os serviços assistenciais. Próximo à escola, encontra-se um posto de saúde; as igrejas também oferecem auxílio em relação à saúde e, no período inverso ao de estudo, atendem as crianças cujas mães trabalham o dia todo. Para esta mesma finalidade, o bairro conta com mais cinco instituições que, como observamos na pesquisa, são muito procuradas pelos alunos, todas procurando manter as crianças fora das ruas e proporcionando comida, abrigo e atividades escolares e lúdicas no período inverso ao freqüentado na escola. Para participar dessas instituições, necessariamente os alunos têm de freqüentar a escola regularmente; há um controle sobre a presença das crianças nas escolas.

No Plano de Gestão 2000 da escola, está descrito que a comunidade é “crítica, mas não participativa”, e isso foi percebido através das reuniões realizadas na escola das quais os pais participavam, mas acabavam não se comprometendo com a escola. O documento conclui dizendo que “a comunidade nos [profissionais da escola] vê enquanto agentes sociais e não educadores”, levando a escola a se preocupar em realizar um trabalho de conscientização nesse sentido.

Os alunos freqüentam a escola vestidos com simplicidade, destacando-se aqueles que eram mais bem vestidos. A exigência da camiseta de uniforme é controlada e vigiada pela escola, a qual considerou, junto com os pais, ser um importante meio para reconhecer os alunos. Ainda no Plano de Gestão 2000, encontramos uma descrição da clientela escolar condizente com a realidade observada: “[...] uma clientela vinda de classe média e de baixa renda (as crianças

vivem com padrastos, avós, irmãos ou somente com a mãe). A criança além de ter falta de condições dignas de moradia, alimentação e vestuário, também tem seu desenvolvimento emocional comprometido” (SÃO PAULO (Estado), 2000a, p. 1).

O prédio da escola tem mais de trinta anos de construção, já sofreu reformas, ampliações. Encontra-se em bom estado, mas precisando de melhorias que a direção tenta sempre que possível realizar, apesar das verbas insuficientes. Há uma precaução quanto à segurança de todos e da escola. Para tanto, são utilizados alguns mecanismos, como grades nas janelas, cadeados nas portas de vidro. O zelador, muitas vezes, também atua como vigilante. A escola é da rede pública estadual, mas ocupa prédio municipal e atualmente atende ao ensino fundamental – Ciclo I. A área total da escola compreende 4.000 m<sup>2</sup>, com uma área construída de 1.500 m<sup>2</sup>. Há uma grande área desocupada que foi cercada pela direção da escola como medida de controle e segurança para todos da instituição, embora a contragosto dos alunos, que utilizavam o espaço para correr e brincar. A decisão parece não ter agradado a todos, mas me pareceu prudente porque muitas vezes acompanhei a entrada de pessoas estranhas à escola em horário de aula.

A escola possui dois pavimentos. No primeiro, ficam localizados a direção, secretaria, coordenação pedagógica, biblioteca, almoxarifado, arquivo, sala de professores, sanitários para os professores, zeladoria, uma sala multimeios e mais seis salas de aulas, com as classes dos 1º, 2º anos e uma classe do 3º ano. No segundo pavimento, consta uma cozinha e um refeitório, banheiros para os alunos, teatro coberto, teatro de arena, quadra esportiva e três salas de aula, com as classes de 3º e 4º anos, no período da manhã. No total, a escola funcionava com dezoito classes, divididas em dois períodos: manhã (das 7 às 12 horas) e tarde (das 12h15 às 17h15).<sup>14</sup>

QUADRO 11 – QUANTIDADE DE TURMAS POR PERÍODO/ANO LETIVO DE 2000

|                         | MANHÃ | TARDE |
|-------------------------|-------|-------|
| 1º ANO                  | 3     | 3     |
| 2º ANO                  | 2     | 3     |
| 3º ANO                  | 2     | 1     |
| 4º ANO                  | 2     | 2     |
| TOTAL DE SALAS DE AULAS | 9     | 9     |

<sup>14</sup> Questionando a direção sobre o horário do período da tarde, que sempre gerava “correria” para iniciar porque a turma da manhã, muitas vezes, ainda estava saindo quando a da tarde estava entrando, ela respondeu que, no inverno, escurece mais cedo e as crianças chegam às suas casas à noite, sendo que muitas corriam risco porque moram em bairros perigosos, o que preocupava a família e a escola também. Por isso, optou-se por esse horário.

Na administração, a escola conta com a diretora e uma vice-diretora, ambas com 40 horas de trabalho semanais.

A diretora, na faixa de 35 a 40 anos de idade, formada em Ciências Biológicas e Pedagogia, já havia lecionado no Ensino Fundamental e Médio em escola pública e privada e exercido o cargo de vice-diretora dessa mesma escola. Depois que a escola se tornou apenas do Ciclo I, está na direção há três anos.

A vice-diretora, na faixa de 40 a 45 anos de idade, é formada no Magistério em nível médio, Pedagogia e é professora efetiva da escola, afastada para exercer a referida função.

Mais da metade dos funcionários que atua na escola é contratada com verbas de terceirização (FDE), e mesmo assim faltam pessoas para atuar. Na limpeza, a escola só conta com um funcionário para os dois períodos, com escolaridade em nível médio, uma inspetora de alunos também com Ensino Médio completo, um servente com Ensino Fundamental completo, duas merendeiras que concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental, um auxiliar de serviços gerais (secretaria) e um zelador. Sempre que a verba da APM permite, a diretora contrata uma outra pessoa para auxiliar na Secretaria nos períodos em que o trabalho burocrático aumenta, ou redistribui funções, pedindo para a inspetora auxiliar na limpeza e em outros serviços necessários.

A escola possui uma coordenadora pedagógica que juntamente com a diretora empenha-se em acompanhar o desenvolvimento pedagógico da escola. A coordenadora Pedagógica, na faixa dos 35 a 40 anos de idade, formada em Ciências Biológicas e Psicologia, já havia lecionado no Ensino Fundamental e Médio nessa escola, atua como psicóloga em clínica particular e está como coordenadora pedagógica na escola há três anos.

Das dezoito professoras que atuam na escola, somente cinco são efetivas; uma era efetiva em outra escola do Estado e as demais (doze) são professoras substitutas, o que indica uma grande rotatividade de professoras, dificultando não a elaboração de projetos, mas a sua continuidade. As professoras constantemente se encontram na escola em mais dois períodos obrigatórios: reuniões de HTPCs, reuniões do PQE. No 3º bimestre, encontraram tempo e retornaram mais uma noite para os cursos do SENAC e, no último bimestre, dez professoras participaram do curso de informática aos sábados no prédio do SENAC, mostrando um certo empenho e dinamismo do grupo ou de parte dele.

Das cinco turmas escolhidas, a do 1º ano teve troca de professores, devido a uma aposentadoria, ficando a classe livre e obrigando a direção a remanejar as professoras; e, no 4º ano, como o trabalho é dividido em áreas entre duas professoras, com a professora da área de

Matemática, Ciências e Educação Física, que iniciou o ano letivo em licença gestante, ela retornou no 2º bimestre e, no 3º bimestre, optou por licença-prêmio, estando, ainda em novembro, afastada durante 21 dias, devido a uma cirurgia de emergência. Nos dois primeiros casos em relação à professora do 4º ano, houve atribuição na DRE, que indicou as professoras substitutas para a turma. No último bimestre, a cada licença semanal, uma nova professora assumiu a turma, porque ninguém se dispunha ou tinha condições de permanecer com a classe.

Com relação à formação escolar e experiência profissional das professoras observadas a situação era a seguinte:

*Professoras do 1º ano:* *Professora A:* 35 a 40 anos de idade, formada Magistério em nível médio, cursando Letras, leciona há muitos anos, mas não é efetiva. *Professora B:* 25 a 30 anos de idade, formada Magistério em nível médio e Pedagogia, lecionou em escola particular e nas escolas públicas estaduais e atua há vários anos em diferentes escolas e anos escolares como professora substituta.

*Professora do 2º ano:* 40 a 45 anos de idade, formada no Magistério em nível médio, lecionou em algumas escolas, mas logo se efetivou no Estado onde leciona há cerca de 20 anos. É professora efetiva nesta escola e leciona para o 2º ano há mais de 10 anos.

*Professora do 3º ano:* 40 a 45 anos de idade, formada no Magistério em nível médio e Pedagogia, lecionou em escolas particulares, públicas municipais e estaduais, até se efetivar no Estado. Atualmente leciona no Estado, é efetiva nesta escola, e também no município onde não é efetiva; gosta muito de atividades artísticas e participa sempre que possível de cursos; está próxima da aposentadoria no Estado.

*Professoras do 4º ano:* *Professora A:* (leciona na área de Português, História, Geografia e Educação Física): 30 a 35 anos de idade, cursou Magistério em nível médio e Pedagogia, fez Pós-Graduação (lato sensu) em Psicopedagogia. Iniciou lecionando em escolas isoladas; e trabalhou com alfabetização de adultos; efetivou-se no Estado, em uma outra escola, e escolheu esta pela proximidade com sua casa e com a outra escola em que leciona no período da tarde (escola municipal na qual ela não é concursada). *Professora B:* (oficialmente responsável pela classe – leciona na área de Matemática, Ciências e Educação Artística): 30 a 35 anos de idade, cursou Magistério em nível médio e cursa o último ano do curso de Pedagogia. Iniciou lecionando em escolas públicas e efetivou-se no Estado, atualmente é professora efetiva na escola. *Professora C:* (substituta no 1º bimestre da professora B): 30 a 35 anos de idade, cursou Magistério em nível médio e está cursando Letras; trabalha há vários anos no Estado como professora substituta.

*Professora D:* (substituta no primeiro mês do 3º bimestre – licença-prêmio): 25 a 30 anos de idade; formada recentemente no Magistério em nível médio, trabalha como substituta, principalmente no Estado.

Das cinco professoras observadas,<sup>15</sup> três possuíam o curso de Pedagogia completo, uma o concluiria ainda em 2000 e uma não pretendia fazer curso superior, pois iria se aposentar antes do término do prazo estabelecido na nova lei LDB/96 (segundo a lei, até 2007 todos os professores, para lecionar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, deverão possuir o curso de formação de docentes em nível superior). Quatro professoras eram efetivas no Estado e apenas uma era substituta. Duas das professoras efetivas estavam próximas da aposentadoria, outras duas lecionavam há cerca de quinze anos e uma apenas há cinco anos. Duas dessas professoras lecionavam em dois períodos, de manhã no Estado e à tarde no Município, os dois únicos casos de jornada dupla na escola.

A escola contava no início do ano com as dezoito professoras, todas habilitadas pelo curso de Magistério, sendo uma com especialização em Psicopedagogia e outra cursando esta mesma especialização, sete com o curso completo de Pedagogia, duas cursando Pedagogia e uma professora estava cursando Letras, as demais (oito) professoras só possuíam o Magistério em nível médio.

Os alunos, aproximadamente 620, eram distribuídos nas turmas segundo a listagem enviada pela DE. As turmas, portanto, eram constituídas fora da escola e não obedeciam a nenhum critério de rendimento escolar. A DRE solicitava às escolas responsáveis pelos alunos em idade pré-escolar uma listagem e estes eram automaticamente matriculados na escola mais próxima de sua casa, independentemente da escolha dos pais. Os alunos que não freqüentavam este nível escolar ou que fossem oriundos de outras instituições e localidades realizavam a matrícula num determinado período na escola, sendo encaminhadas posteriormente à DRE que organizava as turmas. A escola não participava da organização das turmas de alunos. Alterações de alunos quase não ocorriam, a não ser que a direção avaliasse como algo de extrema necessidade. Mesmo havendo uma turma de 1º ano com 38 alunos e outra com 28 alunos, não houve remanejamento de alunos e estas permaneceram deste modo durante todo ano, apesar das reclamações.

Durante todo o ano, a direção frisou que a atribuição das classes é delegada ao diretor e o professor tem de respeitar porque muitas professoras, aquelas com mais tempo de serviço,

---

<sup>15</sup> Quando me refiro a cinco professoras, estou considerando aquelas que concluíram o ano letivo, portanto, respondiam pelas turmas e participaram da entrevista.

procuravam escolher as “melhores” turmas e a direção não queria colaborar com essa dinâmica. Essa discussão, da escolha de turmas, acontecia mais entre as professoras efetivas e com maior tempo de serviço. Para as demais professoras, o importante era escolher uma classe/turma.

Nas turmas observadas durante todo ano letivo, houve uma variação em relação à quantidade de alunos, devido a transferências e evasões. A movimentação dos alunos está exposta no quadro abaixo.

QUADRO 12 – MOVIMENTAÇÃO DOS ALUNOS NO ANO LETIVO DE 2000 NAS TURMAS OBSERVADAS

| ANOS CICLO I | Nº de alunos no início do ano | Transferências recebidas | Transferências expedidas | Evadidos | Nº de alunos no final do ano | Alunos promovidos |
|--------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|------------------------------|-------------------|
| 1º ANO       | 39                            | 6                        | 8                        | 1        | 36                           | 36                |
| 2º ANO       | 33                            | 8                        | 7                        | 3        | 31                           | 31                |
| 3º ANO       | 34                            | 8                        | 8                        | 2        | 32                           | 32                |
| 4º ANO       | 30                            | 4                        | 3                        | 0        | 31                           | 31                |
| TOTAL        | 136                           | 26                       | 26                       | 6        | 130                          | 130               |

Há uma grande flutuação dos alunos, como se pode observar, mas grande parte dos que vieram transferidos para a escola ingressou logo no início do ano letivo. Apenas nove alunos utilizaram-se da transferência durante o ano. Essa variação deve-se principalmente às condições externas à escola, pois durante o período de observação era constante a preocupação com os alunos faltosos. As professoras eram questionadas pela direção e, depois de relacionados os alunos com excesso de faltas, encaminhavam bilhetes aos pais dos alunos via escola. Se não atendidos, enviavam cartas registradas, para que a escola tivesse um comprovante do seu empenho nesse sentido e, ainda se não houvesse resultados, os nomes dos pais e alunos eram apresentados ao Conselho Tutelar. O quadro a seguir<sup>16</sup> demonstra em números essa realidade:

<sup>16</sup> O quadro 13 foi extraído do Plano de Gestão 2000 da escola (SÃO PAULO (Estado) 2000a, p. 9).

QUADRO 13 – TAXAS DE EVASÃO/RETENÇÃO/PROMOÇÃO

| Ano       | 1996 | 1997   | 1998   | 1999   |
|-----------|------|--------|--------|--------|
| Evadido   | 3,0% | 0,72%  | 1,38%  | 3,40%  |
| Retido    | 20%  | 3,44%  | 2,59%  | 0,54%  |
| Promovido | 77%  | 95,84% | 96,03% | 96,06% |

O mais interessante é que a escola preocupa-se em procurar os motivos para os números apresentados; revela que a diminuição da retenção deve-se principalmente à reestruturação escolar, ocorrida a partir de 1997, que fez com que as escolas se dividissem entre as que atendiam de 1ª a 4ª séries e as que atendiam de 5ª a 8ª séries. Quanto à evasão, é apresentado no próprio Plano de Gestão 2000 da escola: “Com a reorganização da escola em 1996 mudamos o perfil da clientela, alguns alunos são filhos de retirantes do Norte ou Nordeste, que depois de um certo tempo abandonam a escola e voltam ao local de origem. Em 1999 muitas famílias precisaram fugir do bairro, devido à violência, razão do aumento do número de alunos evadidos” (SÃO PAULO (Estado), 2000a, p. 9).

As aulas iniciavam às 7 h e, normalmente, estava presente nesse horário uma pessoa ou da coordenação ou da direção. Apenas em alguns dias essa rotina não aconteceu e as próprias professoras deram o sinal para iniciar as aulas. Os portões da escola abriam quinze minutos antes do horário, os alunos entravam sozinhos, dirigiam-se ao pátio e aguardavam, muitos brincavam e conversavam enquanto esperavam o sinal e a chegada da professora.

Sempre e somente às segundas-feiras, os alunos reunidos no pátio, em fila, cada qual com sua professora, cantavam o Hino Nacional, acompanhados de uma gravação tocada em um aparelho de som. Em seguida, a oração, praticada todos os dias somente junto ao coletivo de alunos; nas classes observadas não era feita nenhuma outra oração. Após esse momento, os 1<sup>os</sup> anos se dirigiam à sala, acompanhados pelas professoras responsáveis; depois os 2<sup>os</sup> anos, e assim por diante.

No segundo semestre, intensificaram-se os atrasos dos alunos em todas as turmas observadas. As professoras cobravam o atraso dos alunos que o justificavam dizendo que os pais tinham perdido a hora. Os mais assíduos neste sentido eram os alunos do 1º ano que os pais acompanhavam diariamente à escola. Alguns vinham com os irmãos maiores e já aprendiam a ficar “enrolando” no bebedouro ou no banheiro para entrar para sala.

Na escola, havia o horário do lanche que iniciava por volta das 9h10min. Cada dupla de turmas, determinada pela coordenação e direção, utilizava-se de dez minutos para que as

professoras acompanhassem os alunos até o banheiro, lavassem as mãos e se dirigissem ao refeitório para a merenda. O tempo era determinado, mas não controlado, (se era alguma comida de que os alunos gostavam) podiam ocorrer atrasos ou avanços. As professoras se organizavam e chamavam as colegas quando haviam terminado. Somente quando os 4<sup>os</sup> anos terminavam é que as próprias professoras desciam e davam o sinal para o recreio que tinha duração de vinte minutos, contados a partir do sinal dado e era destinado apenas para os alunos brincarem. Durante o recreio, uma inspetora os acompanhava e durante o ano houve várias tentativas de se introduzir pais nesse horário, devido à grande agressividade e depredação dos banheiros, mas não houve resultado porque os pais acabavam dando atenção apenas aos seus filhos.

Em meados de agosto, a direção e coordenação propuseram a mudança no horário do recreio, aceitando sugestões das próprias professoras. Como ocorre em algumas escolas, depois que todas as turmas realizassem a merenda, os 1<sup>os</sup> e os 2<sup>os</sup> anos fariam o recreio e depois os 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos. Embora houvesse discussão e nem todos aceitassem, foi implantado o recreio em separado devido à dificuldade de vigilância. Foi proposto também o recreio dirigido, que não funcionou porque necessitava da participação e organização de algumas pessoas e não havia quem assumisse essa responsabilidade.

As professoras sentiram-se insatisfeitas por terem o recreio separado das colegas, dificultando os recados e avisos e o horário começou a se estender demais restando pouco tempo para as professoras dos 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos, pois retornavam para a classe às vezes por volta das 11h20min. A direção interveio e colocou o fato em discussão, questionando esse prolongamento no horário, uma vez que permanecia a sistemática anterior e só deveria acrescentar mais vinte minutos. Portanto, às 10h40min, todas deveriam estar nas salas de aulas.

Questionou que algumas professoras estavam se atrasando no horário de lanche e determinou que, obrigatoriamente, todas as professoras deveriam acompanhar os alunos tanto na utilização dos banheiros quanto do refeitório, zelando e orientando mudanças de atitudes dos alunos: não comer rápido derrubando na mesa, sentar para comer, usar o banheiro adequadamente, lavar as mãos etc. A contragosto, no final do ano, todas as professoras realizavam rigorosamente essa proposta. Sempre eram elogiadas, em reuniões pedagógicas, as professoras de alunos que correspondiam a essas atitudes.

Na saída, os alunos eram acompanhados pelas professoras até o portão onde se despediam. Poucas professoras, apenas a do 3º ano e às vezes a do 4º ano, dispensavam os alunos em grupo ou individualmente quando acabavam a atividade proposta. Sempre havia no portão uma funcionária da escola acompanhando a entrada e saída dos alunos.



## 4.2 A escola e seus projetos<sup>17</sup>

Os projetos desenvolvidos na escola são importantes porque revelam a dinâmica que lá existia. O envolvimento pessoal e do coletivo, a organização, a elaboração e a execução de todos os projetos contidos no Plano Escolar, demonstram a disponibilidade e participação (imposta ou não) de todos os sujeitos da escola.

### Projeto pedagógico da escola

A proposta pedagógica enfatiza “[...] a preparação do cidadão no exercício de sua cidadania, agindo e interagindo harmoniosamente consigo, com a família, a sociedade, natureza e com o mundo, de modo a desenvolver a consciência humana onde a auto-estima elevada, o amor a si, ao próximo e à natureza se fazem presentes. Nesta perspectiva são trabalhados os aspectos: intelectual, afetivo, bio-psico-social, cultural e profissional. Como consequência deste trabalho educacional, espera-se que os alunos, agente de seu processo evolutivo, atue na construção de uma sociedade melhor, em que se valorize a vida, o bem estar individual e coletivo, a aceitação das diferenças culturais e a preservação da vida”.

Além do exposto, traz indicações sobre a atuação da escola e a participação dos pais, sendo essa proposta normalizada pelo Regimento Escolar, embasado nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e orientado pela Proposta de Organização das Escolas Públicas Estaduais de São Paulo.

No Regimento Escolar é tratada, entre outras coisas, a avaliação, destacando-se a sua constituição como um dos elementos para reflexão e transformação da prática escolar e como um princípio para o aprimoramento da qualidade de ensino. Dispõe também sobre a avaliação interna, organizada pela escola, e externa, organizada pelos órgãos centrais de administração, subsidiados por procedimentos de observação e registros contínuos, tendo como objetivo o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os objetivos e

---

<sup>17</sup> O reforço consta como sendo um dos projetos desenvolvidos na escola. Houve um acompanhamento mais intenso desse projeto e o consideramos relevante para o esclarecimento das práticas avaliativas na escola, portanto, os dados serão tratados, descritos e relacionados em um item à parte, posteriormente.

metas propostas: do desempenho da direção, dos professores, dos alunos e dos demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional; da participação da comunidade nas atividades propostas; da execução do planejamento curricular.

Trata também do âmbito da avaliação institucional a ser realizada por procedimentos externos e internos, objetivando a análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola. Os objetivos e procedimentos da avaliação interna deverão ser definidos e explicitados pelo Conselho de Escola, levando-se em consideração:

- a orientação para a escolha dos métodos e das estratégias de ensino;
- as habilidades ou os conhecimentos necessários aos novos conteúdos adquiridos pelo aluno;
- os eventuais atrasos e avanços dos alunos em relação aos objetivos da classe, série, e o acompanhamento ao desenvolvimento bio-psico-social do aluno;
- a adaptação do processo de ensino-aprendizagem ao ritmo do aluno e às suas experiências de vida;
- o subsídio às decisões da escola sobre a organização de seu trabalho.

Propõe-se, ainda, que a avaliação externa seja realizada em momentos específicos e a síntese dos resultados das diferentes avaliações seja apresentada em forma de relatório a ser apreciado pelo Conselho de Escola, anexado ao Plano Escolar para nortear o planejamento na instituição.

Nesse sentido, podemos observar que os resultados apresentados pelas avaliações da escola têm sido realizados e anexados ao Plano de Gestão, como, por exemplo, as avaliações do PQE, reorientando algumas propostas da escola.

Sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem, também poderá ser realizada através de procedimento externo e interno, conforme apresentado no Regimento Escolar:

Avaliação externa do rendimento escolar, a ser implementada pela Administração, tem por objetivo oferecer indicadores comparativos do desempenho para a tomada de decisões no âmbito da própria escola pelas diferentes esferas do sistema central e local.

Avaliação interna [...], responsabilidade da escola, será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à

programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade;

I – diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;

II – possibilitar que o aluno auto-avalie sua aprendizagem;

III – orientar o aluno quanto aos espaços necessários para superar as dificuldades;

IV – fundamentar as decisões do Conselho de Classe e Série quanto à necessidade de procedimentos de reforços e recuperação da aprendizagem de classificação de alunos;

V – orientar as atividades de planejamentos e replanejamentos dos conteúdos curriculares. (SÃO PAULO (Estado), 2000b, n.p.)

Ainda no Regimento Escolar define-se a sistemática de avaliação do rendimento do aluno através de registros realizados por sínteses bimestrais e finais em cada componente curricular, identificando os alunos com rendimento satisfatório ou insatisfatório em fichas de avaliação individuais, sendo considerados todos os trabalhos desenvolvidos pelo aluno, bem como a escala a ser utilizada:

A – atingiu plenamente os objetivos – rendimento satisfatório;

B – atingiu todos os objetivos – rendimento satisfatório;

C – atingiu os objetivos essenciais – rendimento satisfatório;

D – atingiu parte dos objetivos essenciais – rendimento insatisfatório;

E – não atingiu os objetivos essenciais – rendimento insatisfatório.

O documento ainda dispõe que, no calendário escolar, deverão estar previstas reuniões de Conselhos de Classe e Série, dos professores, alunos e pais para conhecimento, análise e reflexão sobre os procedimentos e resultados da aprendizagem e sobre a promoção e retenção dos alunos.

De todo o exposto no Regimento Escolar, vale destacar que houve empenho em constituir tal sistemática de avaliação nos diferentes âmbitos propostos. O trabalho intenso de registrar os progressos dos alunos proporcionou a realização de uma reunião esclarecendo o que é registro, sua finalidade e importância no processo de ensino e aprendizagem. Durante todo o ano letivo, foi enfatizada a construção de fichas descritivas dos alunos, orientada pela coordenação e direção da escola, além da existência de fichas de avaliação e de frequência na escola (ficha de avaliação periódica<sup>18</sup>), utilizando a escala definida, constando no verso as habilidades esperadas para cada ano escolar.

---

<sup>18</sup> Ver em Anexo 4 o modelo das fichas de avaliação periódica.

O Programa de Qualidade de Ensino (PQE) é uma parceria entre Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) e o Instituto Qualidade de Ensino (IQE), ligado à Câmara Americana de Comércio de São Paulo. O ensino de qualidade é o objetivo central desse programa que se iniciou através de um projeto-piloto em São Paulo, com o desenvolvimento de uma metodologia de ensino visando à melhoria da qualidade de ensino em escolas públicas.

Para participar do programa, a escola tinha de apresentar certas condições de estrutura física e recursos humanos, e uma vez realizada a negociação de parceria entre ambos interessados, no final de 1999, o programa fez uma avaliação diagnóstica, da qual participaram todos os alunos da escola, para detectar as dificuldades que posteriormente seriam trabalhadas.

Esse trabalho prevê a capacitação das professoras no local de trabalho (formação continuada em serviço) e tem como orientação a superação das dificuldades apresentadas, a melhoria no desempenho dos alunos, diagnosticado nas avaliações, e a inserção de uma nova metodologia de ensino “construtivista”.

A capacitação era organizada e dirigida por duas coordenadoras da área de Português e de Matemática, que atuavam na escola uma vez por semana, após o período de aula. Durante todo o ano de 2000, foi realizada a capacitação e as professoras contavam também com horários de plantão. As coordenadoras permaneciam o dia todo na escola atendendo às professoras e a suas possíveis dificuldades na implantação da nova metodologia e dos conteúdos. A coordenadora pedagógica da escola, além de ser obrigada a acompanhar e participar da capacitação das professoras recebia uma orientação/capacitação particular para encaminhar o trabalho como um todo junto ao coletivo de professoras.

Devido ao baixo rendimento apresentado pela maioria dos alunos na avaliação diagnóstica, o programa desenvolveu um projeto de reforço paralelo às aulas, realizado pelos professores das turmas, com apostilas elaboradas pelo PQE; e, não sendo suficiente, foi elaborado também um reforço extraclasse com uma professora designada pelo programa, voltado para suprir as dificuldades de alfabetização apresentadas pelos alunos, utilizando-se da metodologia do PQE. Esse último reforço ocorreu em dois módulos: um no primeiro semestre e outro no segundo, com apostilas para os alunos contendo dez aulas em cada uma. A professora que

---

<sup>19</sup> Para saber mais sobre o programa consultar [www.iqe.org.br](http://www.iqe.org.br)

ministrou o reforço recebia todo o material e mais as orientações metodológicas da coordenação do PQE e da coordenadora pedagógica da escola.

Todo o programa do PQE versava em atingir as habilidades requeridas para os anos em curso, assim como previsto nos PCNs. Os conteúdos a serem trabalhados nos bimestres nas disciplinas orientadas acabaram sendo determinados pelo programa.

O programa realmente mexeu com a prática realizada em sala de aula e com o coletivo dos professores que constantemente se viam obrigados a discutir o seu trabalho e os resultados dele, porque a cobrança sobre os resultados era uma constante, evidenciando os que estavam ou não trabalhando em sintonia com o programa.

A capacitação dos professores (é pago aos professores o correspondente a 1 hora/aula paga pelo Estado para participar da capacitação) e o plantão disponibilizaram uma certa formação e informação, além do debate sobre o trabalho realizado e as avaliações. Eram bem elaborados e utilizavam-se de muita sofisticação na aferição dos resultados de cada aluno, de cada classe, de todas as turmas de um mesmo ano escolar, fornecendo uma visibilidade enorme sobre o desempenho dos alunos para os professores e a direção da escola.

O programa é financiado por empresários da região de Campinas e tem um tempo previsto de três anos de implantação e um de manutenção, ou seja, permanecerão na escola quatro anos, sendo 2000 o primeiro ano do programa na escola. Mensalmente, todos os que participam do programa, representantes do IQE de São Paulo e de Campinas, as escolas, representadas pela coordenadora e três professoras, reuniam-se para discutir os resultados, as dificuldades do programa.

### Projeto saúde do escolar

O Projeto Saúde do Escolar, desenvolvido pela DE, conta com a participação de um docente da unidade escolar e desenvolve temas relativos ao cotidiano escolar, principalmente aqueles aspectos relacionados à saúde do escolar e orientações de psicólogos e fonoaudiólogos sobre problemas de aprendizagem e fundamentos básicos de relações humanas.

Na escola, houve participação de um docente que periodicamente socializava as informações obtidas nas reuniões de HTPCs. Está contido também no projeto o encaminhamento de crianças a profissionais especializados, procurando o estabelecimento de uma parceria com a escola, desde que respeitada a urgência dos casos e um critério de atendimento.

## Projeto de ensino de trânsito nas escolas

O Projeto de Ensino de Trânsito nas Escolas tem como objetivo orientar os alunos para que eles aprendam a detectar riscos e soluções para os perigos de trânsito existentes no local, formando bons pedestres. A escola contou com a participação de uma professora nas reuniões mensais de orientação e elaboração de projetos para serem realizados na escola. Como no caso anterior, ela socializa as informações e conhecimentos com as demais colegas na escola, nas reuniões de HTPCs.

## Programa educacional de resistência às drogas e à violência

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, realizado no primeiro semestre de 2000, tinha como objetivos educar as crianças no seu habitat, na escola, discutindo e reforçando o desenvolvimento de atitudes harmoniosas, mais civilizadas, controlar a agressividade, através de técnicas de autocontrole, e exercitar a resistência às pressões dos companheiros tanto para a violência como para o oferecimento de drogas.

Em um dia por semana pré-estabelecido, durante uma hora, a instrutora – policial fardado –, utilizando-se de uma apostila, ministrava aulas aos alunos, muitas vezes com a professora responsável da classe presente.

## Projeto trabalho em grupo e atitudes

O Projeto Trabalho em Grupo e Atitudes surgiu para melhorar o relacionamento e as atitudes entre os alunos e incentivar e promover o trabalho em grupo junto aos alunos e professores. A coordenadora pedagógica da escola, aproveitando-se da idéia de uma das professoras substitutas da escola que participou de um projeto semelhante realizado pela USP em algumas escolas públicas de São Paulo, propôs a elaboração do projeto.

Inicialmente, organizaram e selecionaram atividades (artísticas, lúdicas, científicas) para serem desenvolvidas em grupo de quatro e/ou cinco alunos, respeitando o tempo para ser executado, a socialização dos materiais, a disciplina e organização do grupo para conseguir realizar a tarefa e a atitude de solidariedade e auxílio ao colega.

### 4.3 As primeiras semanas e os primeiros confrontos

Pretendendo iniciar o trabalho de coleta dos dados, apresentei-me na escola no período combinado com a coordenadora. As aulas iniciavam-se às 7h e terminavam às 12h. Era uma segunda-feira. A coordenadora conduziu-me à sala dos professores, fez uma breve apresentação, informando que eu era aluna da Unicamp e que estaria em algumas classes durante o ano letivo fazendo observações. A recepção não foi muito calorosa, mas já era de se esperar. Afinal, na relação pesquisador/professor como outros estudos já revelaram, há aspectos favoráveis e desfavoráveis para ambos, mas esse contato, mesmo que angustiante para os envolvidos, é crucial para a compreensão da realidade.

A coordenadora apresentou-me à professora do 4º ano e acompanhei-a até a sala de aula. Ela explicou-me o trabalho por área e indicou que era responsável pelas disciplinas de Português, História, Geografia e Educação Física; em seguida, apresentou-me à classe como estagiária da Unicamp e disse que eu estaria com eles uma vez por semana.

Sentei-me no fundo da sala, os alunos não demonstraram muito interesse pela minha presença e depois a professora explicou que, no ano anterior, esteve presente na classe um outro estagiário da Unicamp; portanto, eles já estavam acostumados. Acompanhei a professora do 4º ano durante o primeiro período de aula como combinado, ou seja, das 7h às 10h e depois no recreio, na sala de professoras. No início do ano, o recreio era realizado com todas as professoras do período juntamente. Aproximei-me da professora do 4º ano e esperei a coordenadora para que me apresentasse à próxima professora, para o período complementar de observação.

A coordenadora apresentou-me à professora do 2º ano, que demonstrou descontentamento. Quando terminou o recreio a acompanhei até o pátio, onde os alunos estavam à sua espera. Nos dirigimos à sala de aula e depois que todos os alunos fizeram o mesmo, pedi licença para entrar. Ela concordou com um gesto e não fez nenhuma menção de me apresentar aos alunos. Mandou eu me sentar lá no fundo. As crianças logo começaram a fazer perguntas: Ela é nova aluna!? Que aluna grande!? Porque ela não faz supletivo, professora!?

Ela olhou para mim e sorriu, mas não respondeu nada às crianças; dirigiu-se a mim, debruçou-se sobre a carteira e, com um vozeirão que era de assustar, perguntou: O que você vai fazer aqui!?

Eu respondi com muita cautela que era estudante da Unicamp e que eu iria acompanhar algumas turmas, as reuniões, as atividades da escola, mas ela logo me interrompeu: O que você

vai fazer nesta sala de aula? Disse-lhe: Eu vou observar os alunos, a classe... Ela interrompeu novamente: Está bom!

Dirigiu-se à sua mesa e iniciou os trabalhos com os alunos. A indisposição com a minha presença era visível e piorou quando a substituta veio ficar com a classe para que ela participasse do plantão com as coordenadoras do PQE. A nova professora, por sua vez, também demonstrou constrangimento com a minha presença e, ao final da aula, revelou-me que a professora estava descontente com a minha pesquisa.

Durante mais algumas semanas a minha relação com a professora do 2º ano foi complicada, chegando a ponto de ela se ausentar por longos períodos quando eu aparecia para acompanhar a classe. Foi uma das conquistas mais difíceis, mas resultou posteriormente numa relação gratificante.

Depois de conhecer essas duas professoras e fazer as observações, no outro dia, cheguei à escola novamente às 7h e fui até a sala dos professores. Embora soubesse a classe – 1º ano – e a professora que acompanharia, optei por esperar a coordenadora me apresentar. Feita a apresentação, acompanhei a professora até o pátio onde estavam os alunos. Ao chegar à porta da sala de aula, entraram primeiro as meninas e depois os meninos.

Da porta, pedi licença para entrar e sugeri para a professora que me apresentasse aos alunos. Ela confundiu-me com as moças que viriam realizar as provas do PQE. Expliquei novamente o que a coordenadora já havia explicado. Ela aceitou a minha sugestão e me apresentou dizendo aos alunos que eu estava ali “para ver como se comportavam” e que deveriam ficar quietos, porque eu iria “marcar os nomes deles”. Procurei um lugar para me acomodar, a sala estava cheia de alunos, e sentei-me no fundo. A professora e os alunos aguardavam as provas do PQE; estavam ansiosos e a minha presença não foi tão considerada nesse dia atípico.

Nos próximos encontros, a sensação era também de constrangimento por parte da professora, mas o tom era mais de insegurança em relação ao trabalho que realizava, pois ela me perguntava se estava certo como estava executando-o, como se eu fosse contar à direção os resultados. Nas semanas seguintes, tentei desfazer essa imagem que ela criara. Permaneci na sala de aula até o recreio.

Tive uma surpresa desagradável logo no recreio, quando a professora do 3º ano já havia planejado que eu ficasse com a classe enquanto as professoras do período da manhã resolveriam problemas referentes à apresentação do PQE. Fiquei sem ação porque este dia estava bastante tumultuado na escola. Quando a diretora apareceu, a professora disse que era a mim que ela se referia. A diretora conversou com a coordenadora e decidiram que a professora substituta ficaria



com as classes na sala de vídeo, porque a responsabilidade deveria ser de um professor e gentilmente pediu-me para que acompanhasse a turma do 3º ano, juntamente com a professora substituta, à sala de vídeo.

Acompanhei primeiramente os alunos e a professora até a sala de aula, preocupada com o papel que estava assumindo na escola. Ao chegarmos na porta, as dentistas estavam esperando para iniciar o trabalho de escovação dos dentes com os alunos. A professora informou que os alunos iriam fazer a escovação e que depois eu poderia acompanhá-los até a sala de vídeo e aguardar até que a professora substituta descesse com as outras duas classes do 4º ano.

Desci com os alunos até a sala de vídeo onde a diretora nos aguardava na porta. Pediu para os alunos entrarem e se sentarem no chão, pois assim que as outras turmas chegassem, ela colocaria a fita do filme “Menino Maluquinho”.

Depois de alguns minutos, a professora substituta desceu com as outras classes, ajeitamos os alunos na sala e a diretora colocou a fita para assistirmos. Algum tempo depois, as professoras chegaram para levar os alunos, o filme não havia acabado, mas tanto os alunos como as professoras pouco se importaram.

A professora do 3º ano tratou-me com frieza, pediu aos alunos que fizessem fila e levou-os até o portão; as professoras do 4º ano agradeceram-me pelo favor, reuniram seus alunos e aguardaram abrir o portão.

Em um outro dia, visitei novamente o 4º ano, mas dessa vez acompanhando a professora que lecionava Matemática, Ciências e Educação Artística. A coordenadora já havia me apresentado a ela em uma outra oportunidade e nós já tínhamos conversado durante um recreio. Ela, muito receptiva, perguntou se eu a acompanharia e respondi afirmativamente. Organizou a fila dos alunos e logo entramos na sala de aula. A minha presença não parecia incomodá-la, ela não me interrompia durante as aulas, não perguntava sobre o que eu escrevia e parecia tratar os alunos normalmente mesmo com a minha presença. Depois, em outros momentos na escola, sempre fazia uma reflexão sobre a classe esperando minha opinião; às vezes me manifestava sem emitir um julgamento comprometedor. Os laços foram se estreitando, mas, no 2º bimestre, ela deixaria a escola e a professora responsável assumiria a classe.

Nas primeiras visitas, o tratamento tanto dos professores quanto dos alunos era cerimonioso comigo. As professoras do 4º e 3º anos dirigiam-se a mim com maior facilidade, mas percebia que minha presença incomodava. Com o passar do tempo e no decorrer do ano, a minha presença foi sendo utilizada, por alguns professores, como ameaça contra os alunos bagunceiros: A Regiane está lá no fundo anotando os alunos bagunceiros!

Aos poucos, os alunos, mais intensamente das primeiras séries, começaram a se aproximar e perguntar se eu estava anotando os nomes dos bagunceiros e queriam ver o que eu anotava. Às vezes me pediam ajuda para a resolução de atividades e, sempre com cuidado, eu mostrava que a professora era a pessoa indicada para auxiliá-los.

Participei da primeira reunião de HTPC da escola. Fui apresentada novamente para o grupo de professoras pela coordenadora como estudante da Unicamp que iria acompanhar as mudanças ocorridas na escola. Nenhuma professora fez comentários, apenas me olharam e, em seguida, a coordenadora indicou as professoras que iriam participar da pesquisa, informando que eu estaria nas salas de aula observando as suas práticas. A ênfase na observação deveu-se ao fato de eu já ter comunicado a ela que estava encontrando dificuldades em estabelecer o meu papel na escola (algumas professoras insistiam em me tratar como ajudante na sala de aula e eu tinha que contornar a situação sem ser indelicada).

Mesmo assim, após algumas semanas, ainda encontrava uma certa dificuldade em estabelecer a minha relação com algumas professoras, sendo necessário, em um outro HTPC, o esclarecimento das diferentes personagens que estavam na escola e seus papéis, o que era um pesquisador, os estagiários do Magistério, da Pedagogia e os da Psicologia, pois esses profissionais e outros atuavam na escola concomitantemente.

## **5 A ESCOLA, A AVALIAÇÃO E A PROGRESSÃO CONTINUADA: DESVELANDO O COTIDIANO**

### **5.1 A sala de aula e as práticas avaliativas nas turmas observadas**

Considerando que a avaliação é um dos elementos da prática pedagógica, procurei nesta parte do trabalho descrever como era a organização do trabalho pedagógico nas turmas observadas, o padrão de construção de conhecimento e as práticas avaliativas inerentes à prática pedagógica realizada.

#### **5.1.1 A prática avaliativa no 4º ano<sup>20</sup>**

A professora A iniciava as aulas fazendo a chamada dos alunos sempre com muita paciência, conversando com os alunos sobre assuntos referidos por eles naquele momento. Durante todo o ano letivo, questionava a ausência dos alunos, demonstrando preocupação quando eles não compareciam. No dia, indagava os alunos sobre o colega que não estava presente e, no seguinte, o próprio faltoso. Não se incomodava em fazer a chamada enquanto os alunos organizavam-se na classe e conversavam, desde que ela ouvisse suas respostas. Não ocorria reprimenda nesse momento, a não ser em relação às faltas e aos motivos das faltas.

---

<sup>20</sup> É interessante lembrar que no 4º ano o trabalho era dividido por área; portanto duas professoras com práticas avaliativas e pedagógicas diferenciadas foram acompanhadas nesta turma.

*“Faz chamada não se importando ou chamando a atenção para a algazarra dos alunos que aos poucos vai diminuindo. Questiona sobre a ausência de uma aluna (CR4<sup>21</sup>) para outra que explica:*

*CA: – Ah! Eu fiquei esperando ela até que eu pude e ela perdeu hora. Quase que eu perco também. Ela não conseguiu acordar na hora! Eu heim!” (DC4–A<sup>22</sup>, p. 1)*

*“Os alunos pegavam o material enquanto a professora fazia chamada. Ela perguntou ao menino (WE4) porque tinha faltado no dia anterior e ele respondeu “porque sim”. Ela demonstrou pelo tom de voz que não gostou da resposta e disse que tinha que ter um motivo. Ele explicou que ficou para ajudar a mãe em casa. Ela questionou se não poderia fazer isso depois do horário da aula e ele respondeu que não porque depois do almoço a mãe saía para trabalhar.” (DC4 –A, p. 3)*

*“Enquanto os alunos se acomodavam fazia chamada e questionava quem havia faltado no dia anterior e o motivo da falta.” (DC4 –A, p. 7)*

A distribuição das carteiras na sala de aula era sempre diversificada, sendo enfatizada mais a organização em grupo ou duplas. Poucas vezes acompanhei os alunos sentados individualmente, sendo que, na maioria das vezes, isto acontecia em momentos de provas. A sala de aula era ampla, espaçosa, bem iluminada e com ventilador.

A proposta de trabalho sempre partia da professora, que a comunicava e explicava ao grupo e pedia para que eles se organizassem em dupla ou grupo para a sua realização. Esta era uma prática constante nas aulas de Geografia e Português. Os alunos realizavam as atividades propostas sempre com o auxílio do colega ou da professora, que acompanhava o andamento dos trabalhos elucidando nos grupos as dificuldades surgidas ou, individualmente, quando um aluno questionava ou solicitava. Os alunos se movimentavam e conversavam relativamente; não havia uma cobrança constante quanto a esse aspecto, talvez devido ao trabalho intenso de discussão a cada momento em que surgia um atrito ou quando a professora trabalhava as atitudes e o relacionamento entre eles e os demais indivíduos da escola.

As aulas também eram bastante diversificadas, não acompanhei a utilização de livros didáticos na sala de aula. Poucas aulas foram destinadas à História que era citada às vezes nos textos de Português ou nas atividades de Geografia (pesquisa de aspectos folclóricos/históricos das regiões do Brasil). Apenas algumas vezes presenciei a professora passando um texto na lousa.

A professora dava lição de casa para os alunos, a qual variava entre exercícios de Português para resolver em folhas avulsas e pesquisas a serem realizadas, através de recortes de jornais e revistas, entrevistas, e posteriormente relacionadas aos trabalhos desenvolvidos em aula. A cobrança da professora na execução das atividades advinha da necessidade do material para

---

<sup>21</sup> Por questão de sigilo, os nomes dos alunos e das pessoas que trabalham na instituição escolar foram omitidos, utilizando, no lugar, símbolos.

<sup>22</sup> Refere-se à professora A responsável pela turma e pelas disciplinas de Português, História, Geografia e Educação Física.

elaboração do trabalho na classe e o grupo acabava sempre ajudando ou “escondendo” quem não fazia, mas a professora percebia e anotava em seu caderno o nome de quem fazia ou não a lição.

As aulas de Educação Física que presenciei eram sempre coordenadas ou dirigidas pela professora. Mesmo quando era futebol, as meninas podiam participar também, a contragosto dos meninos. A professora não utilizava as aulas de Educação Física como castigo. No início do ano foi mais rigorosa e criteriosa quanto às atividades de Educação Física porque os alunos as valorizavam em detrimento do trabalho realizado em aula, ocorrendo algumas reprimendas; às vezes, era negociada a atividade a ser realizada, embora os meninos ficassem descontentes com outras atividades como dança, canto ou uma apresentação que deveriam realizar na escola.

No final do primeiro semestre, houve a utilização de apostilas de reforço. Então, muitas vezes, a aula era desenvolvida na forma proposta pelo PQE. Foi um período bastante cansativo porque a ênfase em Português foi constante devido à necessidade de melhorar os índices apresentados nas provas. O mesmo ocorreu no final do segundo semestre; só que desta vez as orientações sobre os conteúdos para provas foram mais explícitas e enfatizadas pelas coordenadoras do PQE. Após um certo período, percebeu-se o desgaste da professora e dos alunos pela ênfase às aulas de reforço de Português.

No segundo semestre, cresceu o trabalho em grupo entre os alunos devido às atividades relativas ao Programa de Ensino de Trânsito nas Escolas – PETE. Isso demonstrava um amadurecimento dos alunos em relação à responsabilidade exigida por esse tipo de organização nas atividades fora e dentro da classe, conduzidas pela professora. Houve exceções. Alunos continuaram brincando e não contribuindo com o grupo, mas era perceptível, nas discussões travadas, a questão da aceitação da decisão da maioria e o aspecto democrático parecia prevalecer, sempre orientado pela professora.

Outro fator que pode ter contribuído para este aspecto da responsabilidade foi o trabalho de auto-avaliação realizado pela professora.<sup>23</sup> Embora tenha sido um trabalho comum às duas professoras que atuavam no 4º ano, a professora A discutia com a turma, em um processo coletivo, as atitudes, os comportamentos e relacionamentos dos alunos consigo mesmos, com os demais colegas da escola e com as professoras, sempre colocando para o grupo os questionamentos que ela considerava pertinentes, ouvindo as justificativas dos envolvidos e, posteriormente, chegando a julgamentos com o coletivo da classe.

---

<sup>23</sup> Ver em Anexo 5 modelo da ficha de auto-avaliação elaborado pelas professoras do 4º ano.

O trabalho de valorização do coletivo, do questionamento, da discussão (diálogo), da auto-avaliação das atitudes e dos comportamentos foi um aspecto extremamente bonito e positivo realizado pela professora junto à turma, por ter permitido o crescimento da responsabilidade e o amadurecimento do grupo durante o ano.

Não acompanhei a aplicação de nenhuma prova feita pela professora, apenas das provas do PQE. A professora, no primeiro bimestre, realizou um trabalho individual com os alunos sobre um texto, com base no qual eram desenvolvidas várias atividades de compreensão e interpretação. Alguns alunos faltaram à aula em que isso foi feito e a professora pediu-lhes que copiassem o texto e fizessem a atividade avaliativa enquanto os demais terminariam a tarefa, respondendo a mais algumas questões. Em aula seguinte, RO4 questiona a professora:

*“RO4: – JU e MC vão fazer a prova!? Vai valer nota!?”*

*Professora: – Que prova, menino! Vão copiar o trabalho sim porque todos vão ter que fazer e ainda não acabou!*

*A professora pede para os alunos fazerem na mesma folha uma pesquisa sobre uma profissão (o texto tratava sobre profissões). RO4 pergunta:*

*RO4: – Vai valer nota!?”*

*Professora: – Por quê?! Você só vai fazer se valer nota!?”*

*O menino percebe que a professora ficou chateada, percebe que não era uma boa discussão e fica quieto.” (DC4-A, p. 7)*

Esta parece ter sido a avaliação do bimestre. Além de deixar os alunos realizarem em casa parte da tarefa (sendo que as profissões eram relacionadas ao conteúdo de Geografia e o trabalho era de Português), pediu para que sentassem em duplas para colorir as rimas do texto. Não se apresentava realmente como uma prova convencional, mas os alunos pareciam saber da importância deste trabalho para a nota deles no bimestre.

No segundo bimestre, só foi aplicada a prova do PQE. Todos os esforços estavam concentrados no reforço. Nem a professora nem os alunos mencionaram outras provas além do PQE, apenas trabalhos para nota realizados em classe ou em casa, dependendo da atividade.

Próximo ao término do semestre, a professora mostrou-me as provas do reforço do PQE, questionando a ambigüidade de uma das questões e aproveitou para manifestar suas angústias e dúvidas quanto ao excesso de avaliações realizadas pelo programa, questionando o porquê e para que de tantas avaliações e o que eles estavam querendo com isso. Tentei não emitir nenhum julgamento. A professora comentou a insatisfação com relação ao trabalho (muitos tinham se limitado apenas a colocar o nome na folha e entregar em branco) porque os alunos eram

dependentes e inseguros, necessitando da intervenção do professor, o que contradiz o esperado nas provas; questionou se as provas eram para avaliar os alunos ou os professores.

No dia da prova do PQE, a professora A organizou os alunos em fileiras, fez chamada e conversou com eles sobre outros assuntos aguardando a troca de professoras e as provas. Os alunos estavam quietos e demonstravam uma certa ansiedade.

*“CR4: – Professora, a RA4 quer mudar de lugar por causa da prova!”*

*Professora: – Respira, não precisa ter medo! (Disse isso calma e docemente).” (DC4–A, p. 17)*

No dia da aplicação da prova do PQE, a coordenadora de Português entrou na sala de aula, solicitou a participação e atenção dos alunos na prova e calma na resolução das atividades. Explicou que as provas eram relacionadas ao reforço – agora os responsáveis pelo programa queriam verificar o que foi aprendido para retomar o que fosse necessário depois das provas. As professoras trocaram de classe. A professora A desejou boa sorte aos alunos. A professora do 3º ano entrou e separou ainda mais as fileiras recomendando silêncio, severamente:

*“Professora: – Eu só quero ouvir o barulho do vento! Na carteira lápis, papel e caneta!” (DC4–A, p. 18)*

Entregou as provas aos alunos, leu as instruções e explicou-lhes como usar folha de rascunho. A prova era de produção de texto. Recomendou colocarem nome na folha, chamou a atenção dos alunos que estavam conversando, passou uma lista para os alunos assinarem e fez uma vigilância cerrada sobre eles para que não conversassem ou copiassem. Reconheceu alguns alunos e comentou com FA:

*“Professora: – Já perdeu o medo de fazer a prova!?”*

*A menina faz um trejeito, indicando “mais ou menos” em silêncio; a professora lança um olhar carinhoso de confiança (como se não valesse a pena o medo).” (DC4–A, p. 18)*

Os alunos perguntaram se era necessário preencher todas as linhas e ela respondeu:

*“Professora: – Não é a quantidade que importa, é a qualidade!” (DC4–A, p. 18)*

A professora percebeu que alguns alunos não faziam nada, como MCA, WE, FL, TR, MU, e insistiu para que eles escrevessem alguma coisa. Os alunos foram acabando e entregando a

prova. A professora pediu para aguardar em silêncio ou pegar um livro na estante para ler até a troca das professoras.

No início do terceiro bimestre, a professora A inseriu a auto-avaliação diária, tendo ao final do mês um diagnóstico de como o próprio aluno havia conduzido os seus trabalhos e seu empenho na escola. Acompanhava e ressaltava o compromisso e a responsabilidade frente as respostas dadas:

*“Professora: – Eu vou pegar no pé! É para refletir sobre o dia, o comportamento, as atitudes, o empenho. Todos precisamos pensar nas coisas que fazemos!” (DC4–A, p. 20)*

*“MCA não preencheu a ficha de auto-avaliação e a professora cobra:*

*Professora: – MCA! Eu quero as “carinhas” pintadas na ficha. Pode fazer que eu espero!” (DC4–A, p. 22)*

No quarto bimestre, houve as provas do PQE, alguns trabalhos em grupo e surgiram, pela primeira vez no ano, comentários sobre o caderno da professora, no qual ela fazia anotações de todos os alunos para mostrar à direção da escola e aos pais nas reuniões. Realmente, devido às fichas descritivas exigidas na escola, houve um aconselhamento para que as professoras fizessem um caderno com as anotações diárias sobre os alunos, ou seja, um acompanhamento diário do desenvolvimento deles, seus avanços e também sobre as suas atitudes e comportamento, só que a partir do final do terceiro bimestre e no quarto bimestre, ficou mais evidente para os alunos. Certa vez, observei a professora se referir a ele (ao caderno):

*“A professora vai até os grupos orientando a troca e explicando, ajudando os alunos. RO4 provoca os companheiros do grupo e a professora comenta:*

*Professora: – RO4 o caderno vai voar de tantas coisas sobre você! Ontem estava um santo! Hoje...” (DC4–A, p. 26)*

Sobre reprovação/aprovação, algumas vezes foi abordado o assunto pelos alunos e a professora esclareceu-os.

*“CA pergunta à professora:*

*CA: – A 4ª série reprova?*

*Professora: – Reprova sim!*

*CA: – Mas disseram que é só a 5ª série!?*

*Professora: – Na 4ª série reprova sim e ainda tem que vir no reforço nas férias de janeiro!*

*HE4: – Tá doido!” (DC4–A, p. 11)*



No quarto bimestre, novamente foram aplicadas as provas do PQE. A professora esclareceu os alunos antes do início da prova e cobrou uma melhor atuação de todos, principalmente dos alunos que haviam participado do reforço e progrediram (agora já estavam alfabetizados). Os alunos estavam organizados em fileiras.

*“Chama a atenção de CR4, W4E, HE4, sobre a prova:*

*Professora: – Vocês sabem ler, então leiam, não façam no “chutômetro”! Hoje é produção de texto, já vai emprestando lápis, borracha porque na hora eu quero concentração para que vocês possam pensar! Aconselha os alunos a utilizarem o rascunho e ler antes de passar a limpo para verificar e corrigir os erros.*

*Professora: – Não fiquem nervosos! Esta prova não repete; não é para ver quem vai ser reprovado; eu já falei que não tem mais isso! Só no 4º ano reprova, mas cada um sabe da sua vida, se está fazendo..., o que está fazendo... Eles querem ver o que vocês aprenderam, se atingiram os objetivos... É para respeitar a professora do 3º ano. Não adianta perguntar porque ela não pode falar! Avaliação é para medir como vocês estão!*

*Reforça que eles devem ler e fazer com calma porque têm tempo suficiente, sem nervosismo. Deseja boa sorte aos alunos, trocam as professoras. Na saída uma aluna comenta alguma coisa sobre chorar, mas a professora do 3º ano comenta:*

*Professora do 3º ano: – 4ª série vai para a 5ª série! Já estão grandes, não é para chorar!*

*A professora da classe sorri e sai.” (DC4–A, p. 27-28)*

A professora do 3º ano (que não foi a mesma do semestre anterior) distribuiu as provas e passou a lista para os alunos assinarem; enquanto isso, percebeu que alguns alunos estavam respondendo as questões que eram auxiliares para a composição e forneceu este esclarecimento a todos. MU não conseguiu emprestar um lápis e ficou “olhando o tempo passar”, sem fazer a prova. A professora foi circulando pela classe fornecendo algumas explicações de esclarecimento. A professora percebeu que MU não tinha lápis e emprestou um, mas MU ficou olhando na prova do colega para saber o que fazer. Sempre que necessário, a professora chamou a atenção dos alunos porque eles estavam conversando ou olhando para trás.

MCA e RE4 não escreveram nada, colocaram apenas seus nomes. No final, TR e MU escreveram alguma coisa. Os alunos entregaram as provas e aguardaram a professora da classe retornar. A professora retornou e questionou como foi o desempenho deles; eles falaram que foram bem.

Nenhuma outra menção a respeito de provas ou de reprovação/aprovação foi realizada; a partir de então, todos se voltaram para a “formatura” e o encerramento do ano letivo.

A professora C (substituíu a professora B que estava em licença-gestante) permaneceu com a turma do 4º ano durante o primeiro bimestre.

A professora fazia a chamada enquanto os alunos acomodavam-se. A classe estava sempre organizada em grupos com cinco ou seis carteiras e os alunos já conheciam os seus lugares. A professora alternava os alunos de acordo com as dificuldades e os ritmos diferentes quando achava conveniente. Esclarecia isso aos alunos:

*“Trocou a aluna de lugar e explicou para ela que no dia anterior ela não tinha rendido naquele grupo, por isso ia ficar em outro grupo hoje. Comenta com os alunos:  
Professora: – Agora vou fazer assim, aluno que eu perceber que não está rendendo ou entendendo vou mudando!” (DC4-B<sup>24</sup>, p.1)*

A professora procurava manter sempre um tom de voz baixo, alterando-o apenas quando queria chamar a atenção dos alunos para uma explicação ou porque eles estavam se excedendo no barulho.

*“Professora: – Dá para falar baixinho, por favor!” (DC4-B, p. 1)*

Não demonstrava dificuldades em trabalhar com os alunos em grupo. Eles conversavam entre eles, enquanto ela explicava a lição nos outros grupos. Acompanhava a solução da atividade nos grupos, chamava o aluno a prestar atenção na explicação dela, explicava olhando nos olhos, observava e, às vezes, anotava em um caderno o desempenho individual e do grupo.

Nas aulas de Matemática sempre procurava utilizar um material concreto com os alunos (material dourado, folhas quadriculadas); utilizava também livros didáticos de Matemática. Os alunos possuíam mais de um livro didático de Matemática. Explicava o conteúdo de diversas maneiras e também confeccionava um material de apoio para os alunos, reproduzido por meio de folhas mimeografadas ou xerocadas.

*“Professora: – Ontem nós encontramos dificuldades nas classes e ordens ao fazer aquele quadro do livro; abram o livro, mas não é para fazer de novo. Vou explicar de novo e quero que prestem atenção, principalmente aqueles que ontem não conseguiram fazer; vamos trabalhar no concreto também. Distribui folhas quadriculadas para cada aluno pintar unidades.” (DC4-B, p. 1)*

*“Traz o material dourado, distribui um em cada grupo. Uns alunos querem abrir, outros não deixam. A professora adverte:*

*Professora: – Vamos combinar regras, antes de vocês usarem o material. Tem que ter regra porque o material é para a escola inteira usar! Vamos combinar, cada grupo vai ter um responsável que vocês escolhem. Decidiram?*

*JA4: – Eu, eu!*

---

<sup>24</sup> Refere-se à professora B responsável pelas disciplinas de Matemática, Ciências e Educação Artística.

*Professora: – Como assim, você JA4, o grupo decidiu isso!? O grupo acaba escolhendo outra aluna como responsável.” (DC4–B, p. 2)*

Durante todo o bimestre, a professora explorou esse conteúdo (operação de subtração com números naturais), mas demonstrava em vários momentos, decepção por eles não dominarem o assunto, insistindo com determinados alunos que apresentavam dificuldades. Explicava na lousa, mas nem sempre os alunos apresentavam um bom desempenho.

*“Pacientemente, chama o aluno TR na lousa e explica, pega o material dourado, insiste, instiga, explica, pergunta para a classe, mas os alunos têm dificuldades em realizar a troca. (...) A classe faz silêncio, ninguém responde.*

*Professora: – Pode falar não precisa ter medo de errar!” (DC4–B, p. 2)*

*“Professora: – Mas será possível? Vocês já brincaram com esse material no 1º ano, 2º ano e 3º ano. Eu não acredito. Achei que não era mais preciso, que vocês tinham entendido. Que coisa!*

*Parece inconformada com o fato de os alunos apresentarem dificuldades e brincarem com as peças do material dourado.” (DC4–B, p. 3)*

A ênfase da professora era nas aulas de Matemática devido as dificuldades dos alunos e pelo fato de ser este conteúdo exigido nas provas do PQE. Poucas aulas de Ciências foram acompanhadas.

A professora tinha um caderno onde realizava as anotações diariamente. Dizia que não gostava de provas e que fazia exercícios de Matemática depois do conteúdo explicado. Não acompanhei a aplicação de nenhuma prova, embora os alunos tenham comentado informalmente que foi dada uma prova de perguntas em Ciências.

A professora B assumiu a turma no segundo bimestre e organizou os alunos em duplas distribuídas em três fileiras na classe. A professora sistematicamente esperava os alunos entrarem na classe e desejava-lhes um bom dia. Nem sempre fazia chamada logo no início da aula, combinava o que eles iriam trabalhar e, depois que estivessem executando, fazia a chamada. Toda aula determinava um aluno, seguindo a ordem de chamada para ser o ajudante do dia.

No segundo bimestre, houve ênfase no reforço do PQE na disciplina de Matemática, devido à prova no final semestre. Para o reforço, os alunos utilizam outro caderno, doado pela escola no caso de algum aluno não o possuir. A professora utilizava as apostilas do reforço de Matemática; lia e explicava para os alunos, aguardava que eles fizessem as atividades propostas e, a seguir, fazia a correção delas na lousa. Enquanto realizavam estas atividades, os alunos conversavam e, às vezes, se excediam. Como havia sido combinado com a professora A, a

professora B discutia as atitudes e comportamentos dos alunos. Exercia, no entanto, sobre a turma, um controle maior do que a professora A porque em suas aulas havia necessidade: os alunos se movimentavam mais. Falava em tom sereno, sem gritar, mas, impondo respeito.

*“A professora B abaixa o tom de voz porque os alunos conversam e não prestam atenção na explicação. (...) Ela para diante da lousa, cruza os braços e fica olhando para os alunos.  
Professora: – Já acabaram? Posso continuar?” (DC4-B, p. 3)*

*“Professora: – O que foi desta vez RO4!? Cuide de sua vida!” (DC4-B, p. 3)*

*“Professora: – Vamos baixar o volume!” (DC4-B, p. 4)*

*“Cruza os braços e espera os alunos pararem de conversar e prestar atenção nela:  
Professora: – Pronto, posso continuar?!  
Os alunos logo se aquietavam.” (DC4-B, p. 4)*

O controle sobre o comportamento dos alunos era recorrente, até para possibilitar o desenvolvimento das aulas e, em alguns casos, foram feitas ameaças aos alunos.

*“MU rodava o caderno com o lápis, enquanto a professora discutia informações com outros alunos. A professora olhou diretamente para ele para ver se ele percebia, mas ele nem ligou, não percebeu que aquilo estava lhe desagradando. Somente quando a professora chamou atenção dele é que ele parou:  
Professora: – MU é a segunda vez. A terceira já sabe!” (DC4-B, p. 9)*

Às vezes, acompanhava os alunos enquanto executavam o exercício, passando pelas carteiras, olhando os cadernos, explicando e pedindo para refazer, corrigir ou organizar o caderno. Olhava os cadernos dos alunos, conferia se estavam fazendo a lição e cobrava quando não faziam a lição da classe ou a tarefa de casa.

Tanto a tarefa de casa quanto a correção dos exercícios feitos em classe seguiam a mesma sistemática: os alunos resolviam na lousa e depois ela explicava, questionava, discutia como eles tinham resolvido, os diferentes caminhos utilizados, pedia para o aluno explicar para classe como chegou a determinada resposta, reforçava e esclarecia a todos a explicação dada.

Nas tarefas de casa sempre questionava os alunos se eles tinham feito sozinhos ou com a ajuda dos pais ou, quem não tinha feito, por qual motivo. Era comum também realizar exercícios ou atividades que chamava de “desafio”, instigando os alunos a resolvê-los.

*“Quando percebe que os alunos têm dificuldades comenta:  
Professora: – Vamos tirar teia de aranha da cabeça pessoal! (gesticula e os alunos riem) Pessoal todos deram o mesmo resultado?! Todos!?... (ri) Tá bom demais heim, vamos ver! Alguém fez diferente ou obteve resultados diferentes? (os alunos ficam quietos) Vamos pessoal, é problema! Tira teia de aranha*

*da cabeça! Tem que pensar! Quem se arrisca? (alguns alunos se prontificam a responder) Muito bem, vamos ver!*

*(...) Professora: – Quem conseguiu fazer sozinho? (RA4, JY levantam a mão) Quem precisou de ajuda? (JA4 e CA levantam a mão)*

*CA: – Precisei da ajuda do meu pai!*

*Professora: – E o restante?! (ninguém se manifesta) Certo, vamos ver as respostas desse último que era complicado!” (DC4–B, p. 6)*

Corrigia os cadernos e escrevia comentários sobre o desempenho do aluno. Anotava em uma folha todas as atividades realizadas pelos alunos em classe, quem fazia ela assinalava e quem não fazia deixava o espaço em branco, produzindo uma planilha enorme ao final do mês, que às vezes mostrava aos alunos.

*“Corrige a lição, o pessoal vai falando:*

*Professora: – Não vale chutar!*

*JA4 fica chutando.*

*Professora: – Não! Eu quero o resultado no caderno, assim também não é legal! Ontem eu olhei os cadernos e estavam certos!” (DC4–B, p. 6)*

Nas aulas de Educação Artística, orientava os trabalhos e depois deixava os alunos à vontade para realizar as atividades. Muitos alunos levavam os trabalhos para a professora apreciar. Ela sempre tecia um comentário positivo; somente uma vez, comentou que cada um deveria fazer o seu trabalho sem copiar uns dos outros. Durante o ano essas aulas também foram aproveitadas para desenvolver trabalhos artísticos em função de comemorações na escola, como festa junina, da primavera, encerramento do ano letivo e para promover ensaios como dança, teatro, jogral ou música.

No segundo bimestre não presenciei nenhuma aula de Ciências, mas observei trabalhos dos alunos sobre seres vivos e o meio ambiente, afixados na classe. Não acompanhei nenhuma aplicação de provas além das provas do PQE.

No terceiro bimestre os alunos já estavam organizados em grupos para desenvolver o trabalho referente ao Projeto Água em Ciências. Elaborado inicialmente pela professora B, foi conduzido pela professora D, que a substituiu durante um mês. Havia muito empenho desta professora em manter a ordem na classe. Constantemente chamava a atenção dos alunos em tom severo, exigente. Desenvolveu os conteúdos deixados pela professora B, utilizando-se do livro didático em Matemática e das folhas e textos de apoio já xerografados pela professora B em

Ciências. Colocava os exercícios na lousa, explicava, esperava os alunos resolverem, sempre observando a disciplina deles. Organizava os alunos enfileirados individualmente.

Ainda referente ao Projeto Água, organizou os alunos em grupos e sorteou entre eles temas sobre o assunto a serem apresentados por eles para a classe, no mesmo dia. Os alunos tiveram muita dificuldade para se expressar. A maioria apenas fez um resumo e cada um leu uma parte. Somente dois grupos (os bons alunos) apresentaram dramatização improvisada. Foi muito interessante, porém conduzido com rigidez, o que inibiu ainda mais os alunos.

A partir do segundo semestre, o aluno CO4 começou a demonstrar uma insatisfação e indisciplina muito grandes, principalmente em relação a esta professora. MCA, JU e MU aproveitavam-se da situação para não fazer nada também. Várias vezes a professora A teve de interferir, pedindo respeito em relação à professora D.

*“A professora era bem seca com os alunos e chamava a atenção:*

*Professora: – Eu quero silêncio!*

*JU faz estalos com a boca.*

*Professora: – Quem está fazendo gracinhas?!*

*Os alunos ficam quietos com exceção de CO4 que não pára sentado, nem obedece à professora.” (DC4–B, p. 11)*

Quando retornou, a professora B deu continuidade ao projeto sobre água e os alunos realizaram experimentos na sala de multimeios, fizeram pesquisa e elaboraram trabalhos em cartazes sobre temas relacionados ao foco do projeto desenvolvido pelos grupos desde o início do bimestre. A professora anotava e cobrava a participação e elaboração das atividades planejadas nos grupos.

No terceiro bimestre, como foi apontado anteriormente ao se apresentar a prática da professora A, os alunos apresentavam atitudes mais responsáveis, favorecendo o desenvolvimento de trabalhos em grupo. A utilização da auto-avaliação, a cobrança e o questionamento sobre as atitudes e o comportamento dos alunos, gerando discussões coletivas, na maioria das vezes orientadas pela professora, contribuíram significativamente nas relações entre os alunos.

*“CO4 quer fazer a ficha de auto-avaliação na classe, mas a professora não deixa. RO4 interfere em todas as conversas e quer dar palpites.*

*Professora: – Vou colocar um outro item aí na ficha: cuidei do meu próprio nariz!? Heim RO4? O que vocês acham classe!? (O menino fica sem graça) Não prestou atenção na aula RO4, você e um montão de gente pode colocar vermelho! Porque a professora cansou de chamar atenção hoje e teve até que mudar aluno de lugar!*

*JA4: – Eu sou uma! (se entregando)*

*Aproveita a auto-avaliação para discutir o ocorrido com a classe, refletindo com os alunos atitudes de que ela não gostou.*

*GR pergunta para a professora se ela a respeitou (um dos itens da auto-avaliação. A professora devolve a pergunta:*

*Professora: – Você me respeitou!? Você é quem tem que saber dos seus atos!*

*(O último item é “como você está se sentindo hoje” e a professora aproveita para manifestar o seu sentimento em relação à turma.)*

*Professora: – Olha, nesse último, eu colocaria uma cara amarela porque estou decepcionada com vocês! (demonstra tristeza) Não prestaram atenção nas coisas que eu preparei, bagunçaram... (pinta uma carinha amarela no quadro, fica quieta e guarda o material).*

*Os alunos guardam o material em silêncio, mesmo os alunos mais danados ficaram quietos, deitados nas carteiras.” (DC4–B, p. 15)*

No final do bimestre, a professora B realizou uma estatística das fichas de auto-avaliação com gráficos, pois os alunos estavam estudando medidas, porcentagens e frações em Matemática, e deu também um parecer geral sobre o aluno. Não acompanhei se houve discussão com os mesmos sobre o resultado geral.

No quarto bimestre, houve concentração nas aulas de Matemática, devido ao reforço sobre geometria para a prova do PQE, utilizando novamente as apostilas do PQE. Durante algumas semanas a professora B afastou-se devido a uma cirurgia e a classe ficou com diversas professoras substitutas, que se apoiavam no material deixado por ela, nas orientações da professora A e em livros didáticos.

Quando retornou, a professora fez uma revisão geral dos conteúdos de Matemática e terminou o projeto sobre lixo-reciclagem também desenvolvido através de grupos e de textos de apoio, sempre observando a participação e atuação dos alunos. Finalizou com uma proposta de integração com a disciplina de Educação Artística. Os alunos deveriam confeccionar um trabalho artístico com sucata. Depois de apreciados os trabalhos, foi realizada uma seleção e escolhidos, através dos votos dos alunos da classe, os melhores que, por fim, foram premiados simbolicamente na festa de encerramento.

Nesse bimestre houve a mesma sistemática de anotações das atividades realizadas pelos alunos em uma “planilha” e, em Matemática, a professora aplicou exercícios que foram corrigidos e devolvidos aos alunos, além das provas do PQE.

Tanto a professora A como a B procuravam realizar um trabalho intenso em relação às atitudes e os comportamentos dos alunos. Havia muita integração entre elas o que lhes permitia chegar a um consenso a respeito dos alunos. Quando uma delas tomava uma atitude, a outra apoiava e isso mantinha a confiança dos alunos pelo trabalho que elas desenvolviam. A

introdução da auto-avaliação e do trabalho em grupo, enfatizado pelas duas professoras, acrescentou ao trabalho um tom mais democrático e crítico porque os alunos discutiam e questionavam, por vezes, as decisões tomadas também pelas professoras. Isso se deve, em parte, à postura das professoras e ao tipo de relação que elas estabeleceram com os alunos, entendendo-os como pessoas responsáveis pelos seus atos.

Esse trabalho conjunto também era demonstrado aos pais, principalmente em relação aos pais dos alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem e de comportamento e era com eles que elas contavam, às vezes, para enfrentar tais problemas. As ameaças em chamar a mãe sempre funcionavam, principalmente com RO4, MCA, JU, CA e CO4.

*“Professora B: – Vamos, este lado ali está muito falante! Principalmente a turma de MCA... o que foi!?... Vou ter que chamar sua mãe!” (DC4–B, p. 8)*

*“A professora A vem emprestar folhas de almaço e a professora B comenta que RO4 não pára, fica atormentando os outros alunos.*

*Professora A: – Ontem eu conversei quase uma hora com a mãe dele, não valeu nada RO4?... Já sei, manda um bilhete para a mãe dele e ele volta uma luva! Até mães de alunas me pediram para tomar providências em relação a você porque elas contam em casa que você me responde!” (DC4–B, p. 3)*

*“MCA brinca com EW de pokemon/tazzo. A professora fica brava e pede os cadernos para ela colocar bilhetes para as mães dos alunos.” (DC4–A, p. 11)*

No primeiro bimestre, parece ter ocorrido a aplicação de provas, mas, a partir do segundo bimestre, este processo parece ter se diluído entre formas de acompanhamento diário dos alunos e as provas do PQE. Alguns exercícios foram realizados e corrigidos para apresentar aos pais (embora em nenhuma reunião isso tenha ocorrido no 4º ano), mas não com o teor de uma prova. A ênfase no segundo semestre foi nos dados de observação das professoras sobre os alunos realizados durante as aulas, transcritos e apresentados nas fichas descritivas.

### **5.1.2 A prática avaliativa no 3º ano**

Durante o ano ocorreram modificações na organização do espaço na sala de aula. Inicialmente os alunos sentavam-se enfileirados; posteriormente, revezavam-se entre duplas e grupos, dependendo do dia e das atividades. No segundo semestre, era constante os alunos sentarem-se em grupos de quatro ou cinco alunos.



No início do ano, a professora sistematicamente acompanhava os cadernos dos alunos, tanto em relação à lição de casa quanto nas tarefas realizadas na classe. Corrigia os alunos que utilizavam o caderno de maneira incorreta ou desorganizada e enfatizava a questão da organização dos cadernos dos alunos porque eles não possuíam este domínio.

*“Professora: – Está vendo Regiane, se eu não olhar o caderno todo dia e der visto, eles não fazem!!” (DC3, p. 4)*

*“Professora: – Mas será possível!? Eu vou ter que olhar caderno por caderno. Para que a correção na lousa? Perco horas e horas explicando, para vocês ficarem dormindo?! Cadê a correção? Passa olhando caderno por caderno, se os alunos colaram e corrigiram corretamente a atividade de matemática. (...) Professora: – Vocês vão aprender a serem organizados na marra comigo!” (DC3, p. 5)*

Todo dia iniciava a aula corrigindo a lição de casa ou a lição do dia anterior e passava de carteira em carteira olhando os cadernos, colocando visto ou incompleto, enquanto mandava algum aluno fazer a correção do exercício ou da atividade na lousa. Às vezes, a correção era realizada seguindo a ordem dos alunos por fileira: um a um os alunos iam à lousa e a professora corrigia o que eles faziam lá. Mas, com o tempo, a professora passou a indicar apenas alguns alunos que ela considerava “bons” para acelerar o processo de correção e os alunos que tinham dificuldades geralmente não participavam, mas eles não demonstravam dar muita importância ao fato. Outros alunos (medianos) sentiam muito mais a diferença de tratamento e demonstravam verbalmente a insatisfação.

*“Manda CR3 colocar a correção dos exercícios na lousa. AL3 reclama:*

*AL3: – O meu não está igual ao dela!*

*Professora: – Depois nós vamos ler e ver se têm todos os dados! Depois nós vamos corrigir o da CR3!*

*IA: – Sempre o dela, professora?(Reclama magoadas).” (DC3, p. 26)*

Os alunos possuíam livro didático de todas as disciplinas e os utilizavam. No primeiro bimestre, mais intensamente, nos demais bimestres a professora utilizava-se das atividades orientadas no curso de capacitação do PQE e das apostilas de reforço. Neste caso, a professora dava o reforço de Matemática e Português e as atividades propostas demoravam mais do que o indicado nas apostilas. Uma aula programada para cem minutos foi desenvolvida em três dias, revezando com outras disciplinas porque os alunos se cansavam daquele tipo de atividade.

Excluindo as disciplinas de Matemática e de Português, para as quais a professora confeccionava várias atividades em xerox ou em folhas mimeografadas e se utilizava das

apostilas do PQE, seguia-se a sistemática do livro didático. A professora explicava e orientava a proposta de trabalho. Em Matemática e Português, procurava conduzir com dinamismo, instigar os alunos durante a explicação e atender as dúvidas expostas pelos alunos.

A partir do segundo semestre, era comum a professora mandar os alunos resolverem os exercícios sozinhos ou no grupo, sem ficar constantemente solicitando-a. Isto se deveu ao fato de que nas provas do PQE os alunos não podiam contar com o auxílio dos professores. Então, acreditando que isso contribuía para a autonomia do aluno, os professores foram orientados a não fornecer as atividades todas “mastigadinhas” aos alunos, mas a incentivá-los tentarem resolver sozinhos os exercícios em aula, como ocorre durante as provas.

*“Mostrou os lados do sólido geométrico. AL3 teve dúvidas e ela pediu para ele ir até a lousa e contornar todos os lados do sólido geométrico que ela lhe deu e ele confirmou a quantidade que ela havia dito.*

*Professora: Viu? Eu não gosto que ninguém fique com dúvidas!*

*Uma outra aluna perguntou porque os sólidos tinham aqueles nomes e a professora respondeu que eles foram assim chamados pelos matemáticos antigos...” (DC3, p. 4)*

Nas disciplinas de Ciências e Estudos Sociais, a professora utilizava o livro didático como texto de apoio. Os alunos liam, a professora fazia uma breve explicação e eles respondiam a questionários e atividades propostos nos livros ou elaborados pela professora. Sobre um texto do “Descobrimento do Brasil”, a professora formulou e entregou aos alunos duas folhas mimeografadas contendo aproximadamente vinte e duas questões para eles responderem em casa e trazerem no dia seguinte para corrigir.

A correção da lição também era enfatizada pela professora, que tentava disciplinar os alunos a copiarem e executarem as atividades como o combinado. Isso era feito através de constantes ameaças, advertências e repreensões, às vezes até com humilhação diante dos colegas.

As cobranças acerca da organização e da disciplina eram constantes. A classe, no ano anterior, sofreu com mudanças frequentes de professor. Isto gerou indisciplina, falta de respeito e desorganização dos alunos e fazendo com que, neste ano, fosse necessário, mesmo que dessa maneira, impor uma conduta mais rígida.

A interferência dos pais era constante, defendendo os filhos e cobrando da professora e da escola as condições de trabalho na sala de aula. Presenciei mais bilhetes das mães para a professora do que o contrário. Elas escreviam reclamando que o filho não conseguia fazer a lição em casa, porque estava difícil; que o filho estava com dor de ouvido devido ao barulho da classe (DO); que não era para deixar o filho de castigo (GD), porque ele não dançava por motivos religiosos, evidenciando mal-entendidos na transmissão do recado do filho para mãe. Às vezes, a

professora ameaçava os alunos usando esse mesmo argumento: falava que ia chamar a mãe para conversar sobre eles na diretoria. A relação pais/professora e alunos/escola nessa turma era bastante conflituosa, necessitava da intervenção da direção da escola na resolução dos assuntos.

*“GD entrega um bilhete de sua mãe. A professora lê e fica brava:*

*Professora: – Isso eu não agüento. O que você falou para sua mãe!? Falou que ficou de castigo porque estava correndo no pátio!? Eu fico louca com isso! Vamos abrir a apostila. Onde paramos? (o menino se encolhe desconfiado)*

*Depois que indicou a lição para os demais alunos pergunta para os alunos:*

*Professora: – Quem esteve sexta-feira pegando formigas no pátio e correndo atrás das meninas?! Quem estava pegando as formigas atrás da escola!? (silêncio... GD se encolhe mais ainda) AX responde:*

*AX: – GD, CO3...*

*Esclarece para a turma o motivo porque ficaram sem Educação Física.*

*Professora: – Bom! Então vocês estão sabendo que ficaram sentados de castigo quem ficou correndo porque não era Educação Física, era para ensaiar!? Eu vou descer e levar este bilhete para a diretora ver, porque eu não gostei, viu GD, deste bilhete mal educado de sua mãe!*

*(A classe toda faz: IHHH!)*

*TL: – É professora, a mãe dele sempre manda bilhete! Com a tia do 1º ano ela veio xingar!*

*Classe: – É mesmo!*

*Professora: – É, mas eu não vou aceitar isso, não! Eu não gostei não! Eu vou levar o bilhete lá embaixo, já volto!*

*TL: IHHH GE sempre faz isso! Desta vez se ferrou!...*

*Classe: Se ferrou, se ferrou!...*

*(O menino fica transparente)” (DC3, p. 25)*

O relacionamento entre os alunos também não ajudava muito; eles conversavam demais, se agrediam, discutiam e interferiam nos problemas dos colegas, muitas vezes negativamente. Não havia entre eles uma relação saudável e amigável. A agressão verbal e física era constante e só não era mais intensa devido às repreensões da professora, as quais eles respeitavam. Não havia muita solidariedade e companheirismo entre eles. A presença de outros profissionais na escola, como a diretora, coordenadora e a minha inclusive, não impunha muito respeito. O único controle exercido sobre os alunos era o da professora que, quando chamava atenção, era atendida.

*“CL reclama que jogaram sua bolsa no chão.*

*Professora: – Você está enrolando, perdendo tempo! VA copiou a lição que perdeu ontem!?*

*VA: Não! (encabulado)*

*Professora: – Vem buscar as folhas de ontem para colar no caderno. Por que não copiou a correção? Já ficava pronto!*

*Um menino responde por ele:*

*MO: – Porque é burro!*

*A professora não faz comentários.*

*(...) MO chuta VA por causa da cola, o menino se abaixa para pegar e MO continua chutando, a professora nem percebe.” (DC3, p. 11)*

*“CO3 pergunta para a professora se tem de copiar a pergunta da apostila. A professora responde que não precisa.*

*CO3: – Só a resposta! Viu, seu débil mental! (grita)*

*JD fica sem graça.” (DC3, p. 22)*

*“Os alunos estavam agitados, conversam e se agredem verbalmente. (...) Por qualquer coisa os alunos discutem entre si, xingam, gritam, brigam.” (DC3, p. 34)*

*“Os alunos se agitam e começam a se agredir. CO3 e AM3 se empurram na fila para correção dos cadernos. IA bate no rosto de ROB que não tem reação (a professora faz que não viu). ROB briga com JO3.” (DC3, p. 44)*

*“ROB entra agitado depois do lanche e discute e bate várias vezes na cabeça de HE3 que chora e a professora não vê. HE3 chora até a hora do recreio, ninguém faz nada, nem os colegas do menino e ROB fica rindo e se deliciando, gozando do menino que chora sentido, até que ROB percebe que eu o estava observando e fica quieto.” (DC3, p. 45)*

*“Os alunos constantemente se agredem e discutem.*

*TL: – Você não leu, o pau comeu! Quanto ao resultado, vai dar bolha!*

*Todos começam a gritar:*

*Alunos: – Vai dar bolha! Vai dar bolha!*

*TL briga com todo mundo e quer mandar na classe. Eles falam gritando um com o outro, se agredindo. A professora retorna à sala de aula e eles ficam parcialmente quietos.” (DC3, p. 7)*

A presença da professora era significativa para controlar a classe: bastava ela estar atenta ou por perto que os alunos se acalmavam. Quando se ausentava, o tumulto tornava-se geral e os alunos pulavam, corriam em volta uns dos outros, gritavam e se agrediam.

A professora realizava trabalhos em grupo, mas não se percebia incorporação e espírito coletivo por parte dos alunos e da professora. Era comum, também, a professora indicar um aluno com dificuldade para se sentar com um bom aluno, e este deveria ensinar o primeiro. Elogiava e incentivava esta prática entre eles. Só que nem sempre os alunos aceitavam-na; o que às vezes ocorria era o aluno bom fazer rápido a tarefa dele para fazer a do colega ou, ainda, não ajudar e reclamar do amigo que não fazia nada.

Esse tipo de trabalho não proporcionou bons resultados. Com o tempo, ficava cada vez mais evidente quem não sabia e precisava do outro, numa relação um tanto quanto cruel e não saudável. Às vezes, também, dava-me a impressão de que, dessa maneira, a professora não precisava dar atenção ou trabalhar com esses alunos. Fisicamente, eles estavam em grupo, como iguais aos outros, mas, na realidade, todos sabiam que eles eram diferentes, que não conseguiam aprender no mesmo ritmo que os demais.

*“Professora: – Olha a BR3 e a CR3 estão ensinando direitinho a RA3!” (DC3, p. 7)*

*“IA solicita a professora na carteira dela.*

*Professora: – Espera eu ajudar o HE3! Preciso colocar alguém para ajudar o HE3. CR3 senta aqui com ele!*

*Muda vários alunos de lugar para ajudar o colega. LE3 senta com MI3; AM3 com ROB, CO3 com GD.” (DC3, p. 44)*

O controle permanente da professora sobre o comportamento dos alunos garantia um certo respeito através das ameaças, repreensões e castigos aplicados: deixar em pé o aluno que andava muito pela classe, tirando-lhe a cadeira ou colocá-lo olhando para a parede; deixar sem recreio ou Educação Física; agredir verbalmente e expor os alunos durante um certo período em uma das salas de 1º ano.

Uma das táticas utilizadas para controlar o barulho era parar o que estava fazendo, olhar para a classe e iniciar a contagem em tom severo. A professora começava a contar e aguardava, logo os alunos corriam a sentar, acomodavam-se e ficavam quietos. Ao longo do ano ela utilizou-se desta tática e os alunos, de certa maneira, atendiam.

*“Aos poucos o barulho aumenta e a professora chama a atenção dos alunos:*

*Professora: – 1, 2, 3... Eu não gosto de barulho!” (DC3, p. 3)*

*“Professora: – Vai para o lugar! Para de falar! Senta! Sossega!(silêncio) AN3, ai se eu pegar uma conta errada ! Traz o caderno rápido aqui para eu ver! (a menina leva meio sem graça)” (DC3, p. 9)*

As aulas de Educação Física eram sempre negociadas como prêmio para os alunos que faziam a lição e como castigo para aqueles que não faziam e não se comportavam adequadamente, assim como o recreio. Nas aulas de Educação Física, a professora deixava os alunos brincando ou às vezes dançando.

*“Em seguida leu uma lista com os nomes dos alunos que não iriam participar da aula de Educação Física.*

*Professora: – Estes não vão brincar!*

*Um menino reclama e pergunta porque não vai sair. Ela respondeu:*

*Professora: – Agora não estou lembrando, mas foi porque você fez alguma coisa ontem! Não pensa que eu deixei passar em branco. (fala bem forte) Vocês não pensem que eu sou boba. Comigo vocês vão aprender, eu endireito vocês! Pode abrir os cadernos e fazer a lição!” (DC3, p. 5)*

*“Professora: – Hoje tem Educação Física depois do recreio! Por isso não percam tempo, façam a lição antes do lanche para podermos sair. Vamos logo, sem conversa!” (DC3, p. 21)*

Nas aulas de Educação Artística, o trabalho desenvolvia-se de acordo com as comemorações da escola ou os eventos mais significativos. A professora enfatizava essas aulas

devido à sua habilidade em artes. Constantemente, ela elaborava os murais da escola ou os trabalhos para serem apresentados publicamente, o que incentivava os alunos e aliviava a tensão da professora, que comentou ser a atividade uma terapia para ela.

No primeiro bimestre, a professora aplicou provas, usando-as para controlar os alunos e ameaçá-los. As afirmações sobre o mau desempenho deles nas provas foram se revelando durante as aulas e concretizaram-se em muitas notas vermelhas, questionadas pela coordenação e direção sem muito sucesso. Era comum, também, a professora incentivar ou ameaçar os alunos com as notas. Em um turno presenciei a distribuição de pontos positivos como prêmio e a correção do caderno como nota.

*“Professora: – Não vai sair para Educação Física quem eu falei, tem gente que vai arrumar os cadernos de Estudos Sociais e Ciências, porque eu vou dar nota no caderno, ouviram?! Eu quero os questionários feitos e corrigidos porque viram o estrago que foi na prova! Eu não estou de brincadeira. Pega os cadernos de um menino e olha todas as disciplinas. Escreve um bilhete para a mãe e manda outro aluno entregar.” (DC3, p. 5)*

*“Professora: – Viram as notas nas provas de Ciências!? Que horror!” (DC3, p. 5)*

A partir do segundo bimestre, com a inserção do trabalho descritivo sobre o desenvolvimento e progresso dos alunos e a aplicação da provas do PQE e, ainda, com a insistência da coordenação e direção contra as notas vermelhas, essa prática foi amenizando e as provas, embora aplicadas foram em menor quantidade, mesmo porque a professora já havia estabelecido quem era entre os alunos os bons e aqueles com dificuldades.

No segundo bimestre, acompanhei a aplicação de uma prova de Português elaborada pela professora. Os alunos estavam fazendo a lição de Estudos Sociais solicitada por ela e, de repente, ela pediu a eles que guardassem os cadernos, deixassem esta lição para casa e respondessem a folha que ela ia entregar antes do horário do lanche. Os alunos certamente não foram avisados, mas a professora parecia não considerar necessário.

*“Professora: – Vamos sentar e fazer logo! Não vai dar tempo! Logo é o lanche! Vai valer nota! Primeiro coloquem o nome na folha.*

*TL: – Mas é prova!?”*

*Professora: – É, mas é só ler o texto e responder! Vocês sempre fazem isto! Eu quero silêncio. CR3 está perdendo tempo! Vamos!*

*Na classe fica um zumbido de leitura.*

*Professora: – Leiam várias vezes!*

*O texto não é longo e há muitas questões com alternativas, apenas duas ou três são dissertativas. Um aluno pergunta o que é ilustrar o texto. A professora responde que é desenhar/pintar sobre o texto.*

*Percebendo que os alunos poderiam encontrar alguma dificuldade com certos conceitos, a professora esclarece, perguntando aos alunos:*

*Professora: – O que é animal mamífero?*

*AL3, LT e outros: – Aqueles que mamam...*

*Professora: – Como por exemplo...*

*Alunos: – Gatos, baleia, vaca.*

*Professora: – E ovíparos?*

*MO: – Que botam ovos, como a galinha...*

*Professora: – Isso! Agora respondam... (DC3, p. 11-12)*

Os alunos, durante a execução da tarefa, conversavam baixinho, viravam para trás. Quando faziam muito barulho, a professora chamava a atenção. Alguns se levantavam e discutiam a questão com o amigo. Discretamente, a professora fazia que não via, que estava ocupada preenchendo os seus papéis. Mas, a solidariedade não era o forte do grupo, que acabava entregando os amigos.

*“AX: – Tia vai valer ponto para a prova!?”*

*Professora: – Lógico que vai!*

*AX: – Então olha o PA3 copiando do meu!*

*Professora (aconselha): – Coloca a mão em cima, não deixa!*

*(Depois de um certo tempo, AX tenta copiar do colega PA3)*

*(...) CL que pouco sabe quer ajudar o colega, mas PA3 manda ele parar porque é prova (gritando para a professora ouvir).” (DC3, p. 12)*

Depois de uns vinte minutos, parte dos alunos estava pintando, desenhando. MO gabava-se de ter terminado. RA3 apontava o lápis, disfarçava, fazia alguma coisa quando a professora falou de ilustrar, começou a desenhar na folha. Quando os alunos terminaram, foram entregando as folhas para a professora. Alguns alunos apressavam-se em entregar como, por exemplo, VA. MO entregou a sua folha e pegou a de HE3 e começou a fazer para ele. A professora percebeu e mandou que ele entregasse a folha de HE3, comentando que HE3, RA3, CL e ED não tinham condições de fazer devido ao fato de não estarem alfabetizados.

*“Professora: – HE3, RA3, CL, já entregaram? (menino afirma com a cabeça) E ED? Podem entregar. Eu nem devia ter entregado. Vocês vão fazer outra coisa comigo depois! Vamos GD, VA e AX, todos já acabaram!” (DC3, p. 12)*

Os alunos com dificuldades de alfabetização logo foram anunciados à classe - CL, ED, HE3, RA3, alguns intermediários, AX, VA, LO – junto com outros ainda que, por associarem o desempenho precário ao mau comportamento, ficaram também expostos ROB, RE3, GD. Embora isso estivesse claro na sala de aula, a professora trabalhava com todos os alunos juntos não os

discriminando na organização da sala de aula. Eles participavam dos grupos e das duplas, mas sua situação sempre era anunciada quando eles não conseguiam realizar uma tarefa e, no caso dos alunos não alfabetizados, explicitamente durante as provas ou os trabalhos individuais.

No final do segundo bimestre, foram aplicadas também as provas do PQE. Os alunos estavam sentados enfileirados e aguardavam a professora fazer a chamada, conversando. Logo a professora irritou-se e repreendeu os alunos: ameaçou deixar ROB em pé, se ele não se sentasse logo. Passou a lista de presença para os alunos assinarem e explicou que a prova era de alternativas, que só se podia escolher uma letra em cada questão a ser anotada no cartão de resposta/gabarito. Mostrou aos alunos o cartão de respostas advertindo que, se eles não preenchessem certo, o computador não entenderia. Olhou a prova e comentou com os alunos que ela estava fácil, eles tinham feito tudo aquilo na classe, mas que precisavam ler com atenção.

Novamente trocaram as professoras para a aplicação das provas. A professora B do 4º ano assumiu a turma. Os alunos estavam agitados e ela chamava a atenção deles, acalmando-os. Explicou tudo o que a professora anterior havia explicado e entregou as provas. Os alunos começaram a fazer a prova e CL foi perguntar a professora onde era para fazer o x; ela explicou pacientemente para ele. Os alunos tiveram dificuldades sobre o que era uma fábula. A professora disse que era um tipo de texto. A prova continha diferentes tipos de textos para os alunos reconhecerem e questões de compreensão, interpretação e gramática, conforme trabalhado nas apostilas do reforço.

Os alunos conversavam entre si. Ninguém se levantou, mas devido à proximidade das carteiras os alunos copiavam uns dos outros. HE3, ED e GD copiavam de JF, que copiava de AL4, que não se importava. MI3 ficou virada para trás olhando a prova de FL3, que tentava escondê-la. RA3 não fazia nada, ficava olhando a folha e o lápis, parada. Depois de vinte minutos, os alunos queriam o gabarito, mas a professora insistiu que eles relessem porque “*não era loteria*”.

Transcorrido aproximadamente trinta minutos do início da prova, que tinha duas horas de duração, os alunos queriam a folha de resposta e a professora passou a entregá-la, mas antes consultava a prova para ver se os alunos tinham assinalado uma alternativa em cada questão, gerando um certo tumulto e aglomeração na mesa da professora. Alguns alunos começaram a conversar e desafiar a professora. Como ela já os conhecia (foi professora deles no ano anterior) passou a repreender os alunos.

*“Professora: – Vamos parar CL! Nem vem tirar as asinhas de fora!”*



*(...) ROB vai cuidar de suas coisas!*

*TL se intromete. A professora faz um gesto apontando para o nariz:*

*Professora: – Lembra disso!?*

*TL: – Tem gente xereta!*

*Elas riem.*

*Professora: (...) O que é isso! Chega! Vocês estão começando a me irritar! Vamos fazer a lição! Vamos parar! Logo a professora chega e eu quero ver!” (DC3, p. 30)*

*“TL e TP chama a atenção da professora para JF por causa do tamanho e da idade dele – 15 anos. (Ele não foi aluno no ano anterior nesta escola. JF fica chateado, mas não reage). MO se levanta e fala:*

*MO: – É burro!*

*MO vai até mesa de JF e empurra a carteira para ele errar na folha de resposta. Ele xinga JF que não agüenta e revida falando um palavrão. MO não se dá por satisfeito e fica fazendo gracinha. JF se preocupa em terminar a prova.(...) MO vai até HE3 e JF o ameaça:*

*JF: – Fica falando besteira de mim, fica! Lá fora a gente acerta!” (DC3, p. 30)*

A professora pediu silêncio e mandou os alunos abrirem o livro e fazer a lição no caderno, aguardando a troca das professoras novamente. Alguns alunos, AX e JO3, estavam escrevendo bilhetes e não terminaram a prova. A professora titular retorna e pergunta a eles como foram na prova. Muitos alunos responderam que foram bem, outros ficaram quietos.

No terceiro bimestre, a professora também utilizou as folhas de auto-avaliação elaboradas pelas professoras do 4º ano, mas não com o mesmo empenho e trabalho, portanto, não promovendo os mesmos resultados. Apenas uma vez acompanhei uma discussão a respeito das fichas de auto-avaliação; em outros dias, os alunos preenchiam e entregavam.

*“Enquanto entregavam as folhas de auto-avaliação, a professora observava o que os alunos colocavam e discutia dizendo que tem gente que não está colocando a verdade. Comentou mandando-os refazer:*

*Professora: – CL!?! Você respeitou a professora e os colegas?! Fez as lições!?! Pode colocar tudo vermelho hoje! Você também CO3!?! Não ficou se intrometendo na vida dos outros, respeitou a professora?! Olha aqui a do ROB! Pode mudar! É para colocar a verdade!” (DC3, p. 41)*

No quarto bimestre, novamente foram aplicadas as provas do PQE, mas desta vez houve uma particularidade: a aceitação da aplicação das provas pela professora, preparando os alunos para realizá-las. Era muito comum antes das provas a professora comentar com os alunos que aquele ou este conteúdo poderia cair nas provas, cobrando dos alunos mais atenção tanto nas aulas de reforço como em suas aulas. Havia uma preparação dos alunos para a realização das provas e a professora tinha a expectativa de que os alunos obtivessem um melhor rendimento nas avaliações, revelando o desempenho dela neste semestre, na aplicação das atividades e conteúdos propostos no curso de capacitação do PQE na escola.

No dia da prova, pediu para os alunos organizarem as carteiras em fileiras. Recomendou que prestassem atenção na prova, porque iria cair tudo o que eles já haviam aprendido em Matemática e que não olhassem a do colega para não perder tempo e concentração. Chegou até a ameaçá-los, dizendo que se não fizessem com atenção, ficariam sem Educação Física até o final do ano (já estávamos nas últimas semanas de aula).

*“Professora: – Vocês viram na correção da prova anterior esses dias que vocês erraram de bobeira! Prestem atenção! Vocês ontem foram bem! (referindo-se à prova de composição de texto) A tia CO me mostrou! (referindo-se à coordenadora de Matemática do PQE que ficou responsável pela aplicação das provas nesta escola, desta vez) Parabéns!” (DC3, p. 49)*

RE3, SIL e PA3 chegaram atrasados e a professora advertiu a classe que não era para faltarem nos dias das provas. Os alunos aguardavam as provas conversando; a professora recomendou que estudassem a tabuada. A coordenadora de Matemática trouxe as provas e pediu muita atenção e concentração na leitura.

A professora abriu uma prova e observou as questões. Depois de um certo tempo comentou com os alunos que a prova estava fácil, que eles já sabiam tudo aquilo que a prova continha. Um aluno fez o seguinte comentário:

*“PA3: – Só não acerta quem é burro!  
A professora não fez comentários.” (DC3, p. 50)*

A professora trocou de classe com a professora A do 4º ano. A professora pediu silêncio, recomendou que quem tivesse dúvidas levantasse a mão que ela atenderia na carteira, não precisava ficar chamando. Entregou as provas e pediu para que eles alterassem uma questão, que o número havia sido impresso errado. Os alunos começaram a fazer. RA3 tinha dificuldade em achar a questão recomendada pela professora. Depois de vinte minutos, FL3 pediu a folha de resposta e a professora certificou-se de que ela tinha respondido a todas as questões. RA3 e HE3 não fizeram nada e estavam desanimados olhando a prova. ED e CL pareciam estar tentando. ED terminou e pediu a folha de resposta; a professora entregou e pediu para ele colocar o nome completo na prova. O menino disse que não sabia escrever. A professora comentou:

*“Professora: – Não pode falar assim não! Não sei! Olha nesta folha... (indica a folha de resposta que vem com o nome completo) Vamos ver se você não sabe! Copia as letras! (Ele prontamente começa a copiar).” (DC3, p. 50)*

Os alunos entregaram as provas rapidamente e a professora indicou a lição do livro didático que a professora da classe recomendou na lousa. Os alunos começaram a fazer. RE3 (aluno que foi transferido no último bimestre) demonstrou dificuldades em preencher a folha de resposta, mas a professora percebeu e explicou-lhe o procedimento. Os alunos começaram a se alvoroçar e a professora pediu silêncio, ressaltando o bom comportamento deles no dia anterior.

A professora da classe retornou e, ao entrar na sala, perguntou como os alunos foram na prova. Uns diziam que era “moleza”, outros, “mais ou menos” e outros ficaram quietos. A professora comentou:

*“Professora: – Olha lá, heim! Cansamos de estudar estas coisas dessa vez!” (DC3, p. 50)*

Ainda no final desse bimestre, a professora recebeu do PQE outra prova referente ao conteúdo de Geometria (Matemática), enfatizado no reforço em sala de aula, para ser aplicada. Ela fez contrariada, porque esse conteúdo havia sido incorporado à prova de Matemática. Ela já havia fechado as notas dos alunos e tinha muita “papelada” burocrática da escola para terminar. Era apenas uma folha, frente e verso, e rapidamente os alunos responderam-na e ela foi corrigindo (as provas de reforço a própria professora aplica e corrige, segundo os critérios determinados pelo PQE). O desempenho da classe, segundo a professora foi de médio para cima, com exceção daqueles alunos não alfabetizados. Considerou que talvez eles apresentassem um bom desempenho na prova (oficial) de Matemática.

No final do último bimestre, mesmo já tendo fechado as notas dos alunos, como a professora percebeu que não daria conta de todo conteúdo do livro didático devido às diversas atividades que ela conduzira durante o ano e no bimestre, como nota para as disciplinas de Ciências e Estudos Sociais, obrigou os alunos a finalizarem os conteúdos fazendo os questionários e as atividades do livro como lição de casa ou em sala de aula, ameaçando-os como trabalho para nota. Os alunos mostraram cansaço, mas a maioria dos alunos fez o recomendado.

### **5.1.3 A prática avaliativa no 2º ano**

A professora buscava os alunos no pátio e os acompanhava até a sala de aula em fila; entravam primeiro as meninas, depois os meninos. Durante todo o ano, era uma das últimas

classes a entrar na sala. Enquanto a professora organizava o material a ser utilizado na aula, os alunos acomodavam-se em suas carteiras.

No início do ano, os alunos sentavam-se individualmente, enfileirados. Depois do segundo bimestre, com a proposta de se trabalhar em grupo, incentivada pela coordenadora pedagógica com o apoio da direção, a professora passou a colocar os alunos em dupla, enfileirados, e, às vezes, em grupos de quatro, mantendo sempre as mesmas crianças nos grupos, todos com um mesmo nível de aprendizagem e, às vezes, um aluno fraco no grupo de fortes. A professora parecia não acreditar no trabalho em grupo, pois mesmo com os alunos agrupados, a ênfase era no trabalho individual.

*“A professora concorda em não desmanchar os grupos, os alunos podem ficar juntos, mas é para cada um fazer o seu.” (DC2, p. 26)*

No primeiro bimestre, iniciava a aula corrigindo a lição de casa e os cadernos. Depois passou a enfatizar o calendário, que os alunos realizavam diariamente e, em seguida, a correção da lição de casa. Valorizava a lição de casa, principalmente a cópia de textos, e cobrava dos alunos, olhando os cadernos e anotando se os alunos não realizavam a lição. Questionava e orientava como eles deveriam proceder em casa para fazer a tarefa.

*“Nesse dia muitos alunos não fizeram a lição de casa e tentavam dar explicações, mas a professora não aceitou a explicação nem mesmo dos “bons” alunos.*

*Professora: – Era para ser feita a lição em casa, os problemas de casa de vocês são problemas de casa! Eu quero saber dos meus problemas que são aqui na sala de aula!*

*Alguns alunos se gabam de ter feito. KA2 tenta negociar as palavras recortadas com uma colega que tem várias, mas a menina não empresta:*

*TH2: – Não vou emprestar!*

*A professora explica aos alunos:*

*Professora: – Eu já avisei: é para chegar em casa, almoçar, descansar e fazer a lição e, depois, pode brincar o resto do dia!*

*Alguns alunos aproveitam para dizer o que fazem em casa, mas a professora não dá oportunidade e avisa que vai olhar o caderno de todos.*

*Professora: – Pode trazer um caderno de cada vez e quem não fez também porque eu vou marcar, não importa de quem!*

*(...) JA2 não fez a lição e tenta se desculpar dizendo que não trouxe o caderno (...).*

*Professora: – Algum caderno você trouxe, veio para escola sem nenhum caderno? Traga um que eu vou colocar o bilhete.*

*(...) Professora: – LF não fez! Não fez de preguiça!*

*WE2: – Pode me marcar porque eu não fiz!*

*MI2: – Eu também não fiz! Amanhã eu faço!*

*A professora nem liga.*

*Professora: – O que você está olhando, AM! Sente! É um de cada vez, você também vai levar bilhete!*

*RS tenta justificar que deixou o caderno em casa.*

*Professora: – Como fez e deixou em casa? Pode colocar o RS também na lousa.*

*LI: A professora não escreveu o bilhete para ele!*

*JA2 faltou no dia e tem medo de falar para a professora. Pede para LI, mas esta se recusa.*

*A professora deixou todos os nomes marcados na lousa e passou um sermão nas crianças.” (DC2, p. 19-20)*

Na maioria das vezes, indicava uma lição para os alunos executarem enquanto corrigia os cadernos. Utilizava livros didáticos que permaneciam em seu armário na escola, principalmente nas disciplinas Português e Matemática. Com o trabalho desenvolvido na capacitação do PQE e a necessidade do reforço, utilizou materiais/atividades do programa, inclusive das apostilas de reforço. Em outros momentos, elaborava, na hora da aplicação, as atividades e os exercícios.

Em minhas visitas, não acompanhei nenhuma aula de Ciências e Estudos Sociais, durante o ano. Acompanhei também apenas uma aula de Educação Física (muitas vezes a professora deixava os alunos brincarem no pátio e, talvez isso fosse considerado como aula de Educação Física).

As aulas de Educação Artística ocorriam na maioria das vezes associadas à disciplina de Português (ilustração de texto), às datas comemorativas e aos eventos escolares. A ênfase era mais nos conteúdos de Português (alfabetização) e Matemática, sendo este também o enfoque dado, durante o ano letivo, na escola devido ao projeto PQE.

O controle e domínio da classe eram constantemente exercidos pela professora. Ela tinha uma voz forte e, se ameaçasse um aluno, cumpria, o que transmitia segurança aos alunos e respeito em relação a sua pessoa. Os próprios alunos diziam que ela era brava e ela não se incomodava com isso pelo contrário, reforçava essa imagem.

*“MI2 e WE2 estão inconformados de ficar sem o tazzo. WE2 pede para a professora devolver educadamente.*

*Professora: – Não! Não combinamos no começo da aula!? O que eu disse? Se pegasse eu ia tirar e não devolveria! Eu sou mulher de uma palavra só! Se sua mãe volta atrás, eu não! E pronto! Vai sentar não quero que escreva na lousa!*

*WE2 ficava por perto tentando achar um melhor momento.” (DC2, p. 16)*

*“A professora comenta com os alunos:*

*Professora: – É só eu dar um pouco mais de lição que eu sou chata, cruel, brava!*

*AN2 comenta serenamente:*

*AN2: – Mas a Senhora é brava mesmo!” (DC2, p. 32)*

No controle do comportamento dos alunos, aplicava as mais diferentes estratégias, ameaças verbais e físicas. Castigos (como ficar em pé atrás do armário), principalmente nos

alunos que ela considerava mais “danados”. Ameaçava não dispensar para o recreio ou Educação Física ou dar mais lição e, às vezes, em último caso, mandava bilhete para a mãe.

*“Pede para ML2 guardar a régua que ele usa para bater nas carteiras e nos colegas.*

*Professora: – Guarda essa régua. Não quero mais esta régua aqui porque corta! (a régua é de metal)*

*ML2 não obedece e corre pela classe com a régua. Ela fica brava e coloca-o de castigo. A classe observa em silêncio.*

*Professora: – Pode ir lá atrás do armário!*

*Ele ameaça não ir e ela vai na direção dele. Ele corre para trás do armário e coloca as mãos na orelha.*

*ML2: – Não, professora, não!*

*Professora: – Agora fica pedindo. Vai ficar aí e eu não quero ninguém conversando com ele. Fica atrás do armário!” (DC2, p. 18)*

*“A professora sai. FA não tinha sentado a aula toda e ela já havia chamado a atenção dele. Ele e WE2 vão para fora da classe e ficam no corredor. Quando retorna, percebe e fica muito brava:*

*Professora: – Dá o caderno; os dois vão levar bilhete. Se a mãe não vier amanhã conversar comigo, vocês nem precisam vir na aula!*

*WE2: – Mas minha mãe trabalha!*

*Professora: – Então não precisa vir na escola. Os dois! Na minha classe vocês não entram até eu falar com suas mães!*

*Os alunos estão quietos e fazem a cópia.*

*Professora: – Vocês dois vão fazer a lição e se fizerem mais uma gracinha, vão ver! (faz um gesto com a mão que indica ameaça física)*

*Eles sossegam, acaba a graça de FA que realmente murcha na carteira e WE2 fica abalado, mas firme.*

*(...) No dia seguinte nem FA nem WE2 apareceram na aula. Na segunda-feira, a mãe de FA compareceu na escola e WE2 só apareceu na terça-feira acompanhado do irmão que justificou a ausência da mãe e explicou várias vezes, porque a professora estava irredutível quanto à entrada de WE2 na sala de aula. Por fim, a professora permitiu que ele ficasse na aula, mas com a condição de que se ele aprontasse qualquer coisa ela o colocaria para fora. O irmão concordou e conversou duramente com WE2, recomendando que ele se comportasse.” (DC2, p. 24)*

Embora o controle do comportamento fosse muito rígido, alguns alunos tentavam sempre que possível desafiá-la, às vezes, intencionalmente, outras por estarem cansados ou desanimados, dando a impressão de que queriam a atenção da professora e, já que não conseguiam através da lição, tentavam pelo inverso.

O controle da professora era enorme. Muitas vezes, só o olhar dela conseguia modificar o comportamento do aluno.

*“Os alunos estavam batendo figurinhas. Ela percebeu e ficou olhando fixo para eles, até que um foi percebendo, o outro também, sentaram-se e começaram fazer a lição. Só MI2 ficou em pé de costas para a professora; quando percebeu ficou roxo e sentou-se. Só com o olhar ela controlava os alunos.” (DC2, p. 5)*

Logo no início de minhas visitas, questionei a professora sobre os alunos não-alfabetizados e ela indicou-me os alunos da fileira encostada na parede – “fileira do canto”, como

eu já imaginava. Descreveu a dificuldade de cada aluno, dizendo que estavam em diferentes níveis de aprendizagem e que os separava e trabalhava com eles individualmente, o que era verdade. A impressão era de não “mascaramento” dos problemas daqueles alunos e, diariamente, mesmo que por pouco tempo, ela fazia com que esses alunos progredissem em relação ao estágio de aprendizagem em que se encontravam.

Geralmente, ela aplicava uma atividade ou lição para o grupo dos alunos, explicava, orientava e, enquanto eles a realizavam, distribuía material específico para os alunos da fileira do canto, às vezes um diferente do outro, dependendo do grau da dificuldade que possuíam e chamava-os um a um em sua mesa, passava lição no caderno, explicava e cobrava a leitura, ensinando a agrupar as letras e sílabas.

*“Enquanto os alunos copiam a lição do livro, a professora vai chamando os alunos que têm dificuldades e vai explicando: sílabas simples, pontuação, letras, famílias, dependendo do nível de aprendizagem e das dificuldades dos alunos. Este trabalho foi feito individualmente com os alunos da última fileira e também com outros alunos da classe.” (DC2, p. 11)*

O problema era que estes alunos nem sempre estavam motivados. Em sua maioria, eram os que apresentavam comportamento e atitudes inadequadas. E, enquanto a professora dava lição para um grupo, eles dispersavam, conversavam e bagunçavam. Não era muito fácil atender aos dois grupos, os alunos considerados “bons” constantemente cobravam a atenção da professora quando esta atendia o outro grupo.

*“FA lê para a professora que o incentiva. LF não consegue identificar as sílabas fa-fe-fi-fo-fu. A professora faz o desenho da faca no caderno do menino e pergunta se ele não tem em casa. Comenta se o desenho não parece com a letra.*

*Professora: – Será que agora você vai lembrar!?”*

*A professora discute com AM, TA2 e LI porque elas queriam atenção da professora.*

*Professora: – Cada um tem a sua vez! (Faz um gesto com as mãos para as meninas se sentarem)” (DC2, p. 34)*

*“A professora está atendendo os alunos e olhando a atividade em sua mesa. A professora atende JS2.*

*AM: – Mas a professora vai demorar com JS2.*

*AM quer ser atendida antes, LA defende a professora:*

*LU2: – Mas ela tem que dar lição!” (DC2, p. 32)*

Outra peculiaridade da turma era que, nesta classe, a partir do segundo bimestre, os alunos tinham uma certa liberdade para propor um direcionamento para a atividade do dia. Às vezes, a professora acatava, às vezes não, mas eles passaram a insistir em negociar o conteúdo a ser dado na aula. A professora discutia dizendo que eles só queriam os conteúdos que gostavam e sabiam

fazer com facilidade, só que nem sempre isso era possível, porque eles precisavam aprender também os conteúdos em que tinham dificuldades.

*“Enquanto passava lição na lousa, as meninas reclamavam:*

*Alunas: – A professora vai cansar a mão, não coloca muito, a senhora vai ficar com a mão doendo!*

*A professora bem humorada respondia:*

*Professora: – Não tem problema, eu vou ter cinco dias para descansar a minha mão! (feriado) Quanto mais vocês me atormentarem eu coloco mais!” (DC2, p. 26)*

*“Mandou os alunos pegarem o caderno de Matemática. As alunas pediam para fazer numerais. A professora ria:*

*Professora: – Elas querem só o que elas sabem fazer!*

*Alunas: – Numerais professora, então, contas?! De mais e de menos!*

*Professora: – Eu tenho que dar problemas porque é o que vocês têm dificuldades!*

*Os alunos tentam negociar o conteúdo com a professora, mas não conseguem.*

*Professora: – Hoje não, vocês têm que aprender problemas!*

*KA2: – Dá contas!*

*Professora: Problemas também têm contas!” (DC2, p. 35)*

Os alunos tentavam tomar a direção da organização do trabalho em sala de aula. Eles achavam que conseguiriam convencer a professora a fazer o que queriam e sempre arriscavam uma ou outra alternativa, às vezes, em relação ao conteúdo/lição, às vezes em relação a uma outra atividade (contar histórias, pintar, deixar brincar no pátio).

Nesta turma acompanhei os alunos propondo e discutindo com a professora o trabalho a ser realizado durante as aulas, principalmente no último semestre, em que eles já tinham adquirido confiança na professora, e as atitudes mais agressivas por parte da professora eram dirigidas somente para os alunos que não cumpriam o combinado, tanto em relação à lição quanto ao comportamento. Vale destacar, que nesse sentido, quem tinha condições de negociar e barganhar não eram os alunos com dificuldades, e sim os que apresentavam bom rendimento escolar e/ou o comportamento esperado pela professora.

*“Explica as lições para os alunos.*

*AM: – Professora, se a senhora deixar guardar o material eu faço uma massagem na senhora!*

*Professora: – Está vendo, Regiane, cada aluno que eu tenho! (rindo) Até chantagem fazem para não fazer lição!” (DC2, p. 37)*

*“A professora termina de corrigir os cadernos. As meninas se amontoam sobre ela tentando negociar a próxima atividade. TA2 quer se sentar com JB, mas a professora não deixa e explica que elas conversam muito. A menina reclama:*

*TA2: – Outro dia você deixou!*

*Professora: – Ah, está vendo? Não pode deixar uma vez que já se queixam! Não deixo mais e estou de mal de vocês! Vamos trabalhar um pouco!*

*LU e TA2: – Ah, não, professora!*



*Professora: – Vamos sim, caderno de Matemática!” (DC2, p. 43)*

*“Saem para o lanche. No retorno para a classe, os alunos tentam negociar com a professora para brincar um pouco antes do recreio. Eles se aglomeram em volta dela e ficam pedindo para ela deixar; a professora concorda e pega uma corda para bater com os alunos e canta junto com eles, tanto os meninos como as meninas participam porque a professora também está brincando.” (DC2, p. 43)*

O tratamento dado ao erro também era relevante. Constantemente ela corrigia o caderno dos alunos, indicava os possíveis erros e mandava-os corrigir, Enfatizando que aprender era assim mesmo errar, apagar, fazer de novo.

*“Corrige caderno por caderno, lê os textos que os alunos fizeram, aponta onde está o erro junto com a criança e manda corrigir:*

*Professora: – O que está faltando aqui!? E aqui!? (Espera a criança perceber) Então senta e arruma. (DC2, p. 29)*

*“AL tinha errado o exercício e a professora pergunta se ele já tinha corrigido, manda-o trazer que ela quer ver e comenta com a classe:*

*Professora: – É errando que se aprende. Erra, senta, faz de novo, traz.” (DC2, p. 34)*

Embora tenha percebido, na reunião de pais, que a professora apresentou uma avaliação de Português e Matemática, nunca acompanhei a aplicação de uma prova em sua classe, apenas as provas do PQE.

Era notório que a professora já no início do ano tinha conhecimento dos alunos que apresentavam dificuldades, mesmo porque ela separou-os do restante da classe. No decorrer do ano, alguns conseguiram progressos como FA, FE, LF, MP, ML, mas talvez insuficientes para o nível que a professora gostaria, com exceção de FA, que no segundo semestre, passou a ler e escrever razoavelmente bem. Mesmo ML, que apresentava problemas de comportamento, às vezes, quando queria, parecia demonstrar um aproveitamento. IS e JS foram os que menos produziram, mas a professora sempre ajudava JS, devido a sua situação de vida fora da escola.

*“LF leva o caderno para a professora ver.*

*Professora: – Está escrevendo bem, para quem não escrevia nada! Continue assim!” (DC2, p. 16)*

*“Em uma das correções ML2 dá uma boa sugestão e a professora o elogia, mas remenda:*

*Professora: – Até que tem boa idéia, mas não escreve!” (DC2, p. 21)*

WE2 e MI2, ainda que apresentassem um comportamento inadequado, sabiam ler e escrever e a professora não os mantinha na fileira do canto. Muito embora, no segundo semestre, MI2 tenha se evadido da escola e WE2 comparecesse à escola para “passear, ocupar o tempo”

porque não trazia material, a professora é quem o fornecia. Dificilmente, fazia lição; ficava andando pela classe conversando com todos e, muitas vezes, dormia sobre a carteira. A professora deixava, pois sabia que ele trabalhava vendendo sorvetes. No final do ano, demonstrou preocupação por ele estar se envolvendo com más companhias do bairro. Interessante porque ao mesmo tempo em que era severa com eles, demonstrava preocupação em relação a todos os alunos.

*“WE2 canta; a professora pára ao lado dele e fica olhando para a cara dele; ele se aproveita levanta e dança com a professora que ri:*

*Professora: – Mas é confiado este menino!*

*Ele a abraça e ri.*

*Professora: – Vamos formar fila agora. As meninas primeiro, depois os meninos. MI2 se levanta, ah... Muito bem, hoje você se comportou muito bem, parabéns. Deixa de lado essas más companhias (indicando WE2 e ML2) e cuida da sua vida!” (DC2, p. 19)*

A professora chegou a ameaçar WE2 com nota porque ele não se comportava. Entretanto, logo ela percebeu que essa estratégia não surtia muito efeito junto aos alunos que apresentavam um comportamento inadequado: WE2, MI2, ML2, FA, FE. Com alguns deles, às vezes, o bilhete aos pais ajudava, mas depois de um certo tempo a professora percebeu que este já não era tão eficiente.

*“Professora: – Vou escrever em vermelho no seu caderno e te dar nota baixa, daí você sossega?! (WE2 corre pela sala) Mas que coisa! Quem terminou guarda o livro na gaveta. Quem terminou guarda o material e pode sair. (Educação Física)” (DC2, p. 5)*

*“No final do ano... WE2 canta e fala coisas sem nexos pela classe. Os alunos ficam quietos e fazem a lição. A professora olha firme para WE2 que a princípio nem liga, depois ela fica olhando fixamente para ele, ele sossega e senta.*

*Professora: – O que eu fiz para merecer isso?! Acho melhor você ficar em casa de férias WE2!*

*WE2: – Minha mãe não quer!*

*Professora: Vá vender sorvete de manhã e à tarde, assim você ganha mais dinheiro!*

*WE2: – Mas de manhã a senhora não está em casa para comprar!*

*Professora: – Você vende só para mim!?*

*Ele ri... faz lição numa folha que a professora dá porque ele não trouxe material e sossega.” (DC2, p. 46)*

A partir do segundo bimestre, como foi sugerido pela coordenação e direção, as professoras tinham que elaborar as fichas descritivas. A professora possuía um caderno no qual anotava dados sobre os alunos e, muitas vezes, demonstrou aos alunos que este era o instrumento de avaliação utilizado por ela.

*“(...) manda marcar na lousa os nomes dos alunos que não fizeram a lição dizendo que ia anotar em seu caderno para depois mostrar às suas mães.” (DC2, p. 19)*

Os alunos manifestavam satisfação com os elogios e acertos nas atividades e no caderno.

*“TO volta feliz para a carteira porque recebeu a “insígnia de ouro” (como ele mesmo diz, devido aos acertos no caderno). FM leva o caderno para a professora que elogia, mas reclama porque ele pouco leva a lição para ela ver. FM mostra o caderno cheio de certos desde as primeiras folhas; conta a quantidade de acertos e mostra aos colegas.” (DC2, p. 8)*

No final do segundo bimestre, acompanhei a aplicação da prova de reforço do PQE, aquela que a própria professora aplicava e corrigia. Os alunos estavam organizados individualmente em fileiras. Depois do recreio, a maioria dos alunos “bons” já havia acabado a prova. Alguns alunos levantavam-se para perguntar, mas a professora não falava, dizendo que era a regra. Quando se ausentou da sala de aula, devido à solicitação da direção da escola, recomendou que cada um fizesse a sua prova sozinho e sem conversa. Durante esse período, TA2 ajudava JB a fazer a prova, MP ajudava IS e PT ajudava ED. ML2 andava pela classe e, depois que entregou a prova, arrependeu-se e tentou pegá-la novamente assim como MI2, mas ao me ver recuaram. MI2 tenta novamente, mas a professora já tinha retornado e disse severamente WE2:

*“Bate na mesa com força.*

*Professora: – Eu já disse entregou, morreu! Acabou depois que colocou aqui!” (DC2, p. 23)*

Quase no final da aula, a professora cobrava a prova de quem ainda não havia entregado - IS, CO2, KA2 e RS - e reclamava com KA2 porque estava muito atrasada. Enquanto esses alunos terminavam, os demais faziam cópia do texto do livro de Português.

No segundo semestre, às vezes, a professora utilizava-se da prova para que os alunos fizessem sozinhos as lições, estabelecendo relação com o comportamento que eles deveriam apresentar para ter bom desempenho no dia da prova.

*“Enquanto a professora passa os problemas na lousa, os alunos perguntam como fazer, insistindo para a professora falar.*

*Professora: – Não vou falar, vocês têm que ler várias vezes e pensar!*

*(...) As crianças se aglomeram e perguntam o que é para fazer; a professora fala:*

*Professora: – Depois não sabem porque vão mal na prova do PQE! Eu não posso falar, vocês têm que ler sozinhos.*

*AM e LU insistem para ela falar.*

*Professora: – E na prova, vocês perguntam?*

*Alunas: – Não!*

*Professora: – Então faz de conta que é a prova! Vão sentar!” (DC2, p. 36)*

*“LI vai perguntar uma palavra que desconhece e a professora recomenda o dicionário. A menina traz o resultado da consulta para a professora ver.*

*Professora: – E se fosse na prova!? É você quem precisa saber, não eu! Procure! Você tem que se virar! Eu tenho que preparar você para a prova, vamos!*

*MI2 comenta que ela pode falar o dia da prova porque ele não virá fazer a prova.” (DC2, p. 38)*

A prova do PQE foi aplicada novamente no último bimestre. Os alunos acomodaram-se na sala de aula e comentaram sobre a prova, demonstrando um clima de preocupação, apreensão.

*“KA2: – Ai! Hoje têm prova!*

*AM: – Tem prova hoje?! (meio que exibida)*

*CM comentava com CO2 que tinha prova hoje.” (DC2, p. 43)*

Logo, a coordenadora de Matemática do PQE trouxe as provas e perguntou se haviam gostado da prova de Matemática do dia anterior. Alguns responderam que sim e outros que não. Ela comentou rindo: “Não?!”

Explicou para os alunos que os resultados dessas provas eles só saberiam no outro ano. A professora conferiu as provas, a lista de presença, fez chamada e aguardou a troca de professora. A outra professora (2º ano) entrou na sala acompanhada de um aluno que no dia anterior apresentara problemas de comportamento e atitude durante a prova. Combinou-se com a coordenação que estes alunos acompanhariam a professora oficial porque eles a obedeciam. No caso da professora que eu acompanhei durante o ano, ela iria com WE, mas ele se recusou a mudar de classe.

*“WE2: – Eu não vou!*

*Professora oficial: Vamos WE2! (sem muito empenho)*

*WE2: – Eu não vou fazer a prova! (se recusa o menino)*

*A professora oficial pede para ele ir com ela, mas ele faz um gesto que não vai sair da carteira.*

*Outra professora: – Ah não, o WE2! Ontem você já me deu trabalho. Eu trouxe o aluno DO, agora você vai! (aponta para a porta)*

*A professora oficial ameaça chamar a coordenadora, ele se recusa sair. O menino se recusa indignado, mas percebendo que as duas professoras o olham esperando-o decidir. Acaba cedendo, vai andando e reclamando:*

*WE2: – Eu não vou fazer nada!*

*Professora oficial: – Então você nem vai entrar na classe porque eu não vou ficar com aluno atormentando.*

*A coordenadora do PQE chega e leva-o junto com outro aluno do 3º ano que apresentou problemas no dia anterior.” (DC2, p. 44)*

Em seguida, a professora distribuiu as provas, explicou aos alunos que só se podiam assinalar uma alternativa (as provas do 1º e 2º anos não têm folhas de respostas). Os alunos começaram a fazer e um menino perguntou o que era Walt Disney. A professora questionou se alguém sabia, mas poucos se prontificaram. Ela deu o exemplo dos desenhos e alguns pareceram reconhecer as personagens. JS2 não fez nada durante a prova. IS ficava virado para trás tentando copiar de MP; percebe-se o esforço de MP para tentar ler. FA parecia responder e FE ficou parado olhando os acontecimentos a sua volta. FM comenta que a prova de Matemática estava mais fácil.

Depois de uns trinta minutos, alguns alunos terminaram e queriam entregar as provas, mas a professora mandou que eles sentassem, lessem e relessem-na. JS2 e FE estavam impacientes porque não fizeram nada e a professora deixou-os ler um livro da estante. Os alunos, tendo oportunidade, sempre viravam para trás ou conversavam. FM estava parado e a professora o incentivou a continuar. Ele disse que estava com medo de entregar a prova porque não tinha certeza de que tudo estava certo.

Quando os alunos começaram a entregar, a professora conferiu se eles assinalaram todas as questões. Chamava a atenção do aluno e mandava fazer quando isso não ocorria. Depois de uma hora, a maioria entregou e ficou desenhando. Pareceu-me que apenas FE e JS2 não tentaram fazer nada.

Ainda antes de acabar as aulas no último bimestre, no final do ano letivo, a professora aplicou uma prova, segundo os alunos, com texto e perguntas, mas novamente não acompanhei. Às vezes, tinha a impressão de que a professora não queria que eu presenciasse esses momentos.

*“(...) Os alunos discutiam e queriam saber se a professora corrigiu as provas. AN2 vai perguntar para a professora a nota que ele tirou na prova e ela responde que ainda não deu tempo de corrigir as provas.” (DC2, p. 45)*

Nesta turma percebi a preocupação dos alunos com o “passar de ano”. No dia da prova do PQE, observei alguns alunos comentando/relacionando a aprovação a presentes de Natal; se não passassem de ano, os pais não dariam presentes de Natal. Depois da prova novamente ocorreu esta discussão, quando a professora comentou com um dos alunos que não era para comprar um novo caderno porque estava próximo do fim das aulas.

*“AL2: – Eu vou passar de ano? Pergunta para a professora.  
Professora: – Se você fez todas as provas e acertou as contas (referindo-se à APM) OK!!  
AM: – E eu?! Eu? levantou-se da carteira.*

*TA2: – Segunda série não repete!*

*A professora estava fazendo o cabeçalho na lousa e olha para mim como que fazendo um sinal com a cabeça pelo comentário da menina.*

*AM: – Não repete, mas fica de recuperação nas férias!*

*Os alunos discutem sobre quem vai passar de ano.*

*LU: – Se faltar muito repete!*

*AM: – Então a JS2 já era!*

*A professora olha de novo para mim, porque JS2 não vai reprovar e intervém:*

*Professora: – Vamos parar com esse assunto e fazer a lição que se ficar atrasado... (DC2, p. 45)*

Nas últimas semanas, a professora antecipou as férias dos alunos que apresentavam problemas de comportamento, ficando com o restante da classe.

#### **5.1.4 A prática avaliativa no 1º ano**

No início do ano, a professora A era a responsável pela turma do 1º ano, permanecendo até meados de abril. Era uma classe numerosa: começou com 45 alunos. Vários foram transferidos, ficando em torno de 40 alunos. Ainda no primeiro semestre, a turma totalizava 38 alunos, terminando o ano com 36 alunos, sendo apenas 12 meninas e 24 meninos.

A professora encontrava com os alunos no pátio, demorava tentando organizá-los na fila, mas não obtinha muito sucesso, os meninos dispersavam, corriam e brigavam. As meninas pareciam mais acomodadas à situação. Quase sempre desistia de colocar a fila em ordem (os alunos a venciam) e ela partia acompanhando parte dos alunos até a classe; a outra parte vinha correndo, escorregando ou pulando. Entravam na sala primeiro as meninas, depois os meninos, mas alguns meninos escapavam por baixo dos braços da professora e acabavam entrando junto com as meninas. Às vezes, a professora chamava a atenção deles.

Os alunos, quando todos compareciam às aulas, preenchiam a sala não sobrando muito espaço para circular. A classe ficava repleta de carteiras; a mesa da professora próxima da lousa, um espaço para entrar e sair da classe na frente e, no fundo, três armários utilizados pelas professoras da escola. A classe era bem iluminada e tinha ventilador. As janelas da sala eram baixas, possibilitando aos alunos sentados nas carteiras observar/enxergar o ambiente lá fora.

Os alunos eram sempre muito agitados e demoravam a se acomodar. A professora precisava intervir, chamar a atenção, pedir silêncio, fazer com que sentassem. Os alunos no início sentavam-se individualmente, enfileirados.

Logo no primeiro dia de visita, acompanhei a prova do PQE aplicada nas turmas do 1º ano para fazer o diagnóstico, pois estas turmas ingressaram na escola neste ano (as demais turmas realizaram as provas no final do ano anterior).

Quando trouxeram as provas, por volta das 7h30min, os alunos já estavam alvoroçados/agitados. Uma fiscal do PQE entregou o envelope com as provas e a lista de presença, indicando que os alunos deveriam assinar. A prova era de Português e constava de dez páginas, nas quais os alunos tinham diversas atividades de leitura, interpretação e escrita. Vale lembrar que fazia apenas um mês que os alunos freqüentavam as aulas e muitos ainda não sabiam escrever o nome.

A professora lia cada atividade para os alunos, explicava como recomendado e depois os alunos deveriam responder sozinhos, o que não acontecia porque eles se viravam, levantavam, conversavam, principalmente quem não sabia ler ou escrever, aumentando o tumulto. A professora chamava a atenção dos alunos, tentava controlar o comportamento deles, mas a cada questão a situação piorava. No final, a professora gritava com os alunos e muitos deles pareciam não ter feito as atividades. A professora não dava conta de verificar porque a classe era numerosa, dificultando a atenção individual. Quanto mais a professora gritava, mais alvoroçados os alunos ficavam.

No final, ela tinha de entregar as provas organizadas em ordem alfabética e a lista de presença assinada, só que os alunos demoravam, porque alguns não sabiam escrever ou localizar o seu nome na folha. Quando a fiscal veio buscar as provas, notou que os alunos não haviam colocado o nome da escola na prova. A professora tentou argumentar que estava atrasada para o lanche e as crianças estavam cansadas/agitadas, que muitos alunos não conseguiriam escrever o nome da escola dada a dificuldade da escrita.

Não convenceu a fiscal, que a fez devolver. Os alunos não queriam mais fazer, estavam cansados, irritados e com fome, já havia passado uma hora do horário normal do lanche das crianças, muitos não responderam; outros não sabiam fazer e copiaram do caderno. A professora acabou desistindo, recolheu as provas e entregou para a fiscal organizar porque estava atrasada. Formou fila e saiu com os alunos para o lanche; eles corriam para todo lado no corredor e no pátio. Foi um dia muito cansativo para todos.

Diariamente os alunos entravam agitados na classe, corriam e se agrediam constantemente. A professora chamava a atenção educadamente; no início da aula, falava em tom moderado, já no final estava praticamente gritando. Os alunos não paravam, a agressão era muito constante, mal dava tempo de apartar uma briga, outra já estava se formando.

*“Professora: – Quero silêncio e zíper na boquinha! Agora vamos copiar o texto da lousa e depois ver que mensagem ele nos passa, o que ele quer comunicar!”*

*(...) – WE senta se não eu mando falar com a coordenadora! Nunca vi menino mais sem vontade...*

*(...) – JS! Olha, Regiane, esta menina sabe as letrinhas, mas ela não senta e faz, no seu caderno não tem nada, ela sabe tudo que é uma beleza... faz cada desenho lindo, mas olha o que ela fica fazendo! (chutando um menino) Vai sentar!*

*Pega a menina pelo braço e leva até a carteira.” (DCI, p. 2)*

E assim passava grande parte da aula tentando controlar a disciplina, o comportamento dos alunos. Os alunos se agrediam constantemente, agressões verbais e físicas eram comuns entre eles. O tumulto e a correria na classe acabaram desmotivando a professora e os alunos.

A professora também não demonstrava segurança nas atividades que realizava. Discordava de utilizar textos, pois os alunos não estavam alfabetizados e não tinham paciência de copiar aqueles textos que para eles eram longos; ficavam desmotivados mesmo que a professora tentasse animá-los e saíam procurando algo para fazer, geralmente arranjando briga. Mas a professora comentava sobre os textos, justificando que tinha que seguir o trabalho das coordenadoras do PQE.

*“Professora: – Estão vendo? Agora vou dar uma coisa muito legal! (os alunos tinham que circular com giz colorido as letras A do texto) Mas só vai vir na lousa quem não estiver bagunçando, quem ficou quieto!”*

*Muitos alunos andavam pela classe, JS e WE não faziam nada e ficavam provocando os colegas.” (DCI, p. 3)*

A professora, no controle da disciplina, utilizava-se muito de ameaças, como mandar bilhete ou falar com os pais, mas mesmo assim os alunos não atendiam, não se importavam. Depois, começou a marcar os nomes dos alunos no canto da lousa e isso constituía uma ameaça: ficar com o nome exposto e, posteriormente, os alunos com os nomes marcados na lousa permaneceriam com ela na classe, durante o recreio. Geralmente, ela ficava na classe corrigindo cadernos, porque não dava conta de fazer isso durante as aulas.

*“Professora: – Senta e faça, JS! Eu já escrevi um bilhete e amanhã sua mãe vem conversar comigo, aí você vai ver!” (DCI, p. 2)*

*“Professora: – Mas vocês não param, senta, fica quieto! Vocês também querem que eu chame suas mães? Vai levar bilhetinho pra casa?! Assim não dá! Por isso eu fico sem voz, nunca uma classe deu tanto trabalho, meu Deus, fiquem quietos, vai sentar! (empurrando um grupo de alunos que estavam em pé brincando, conversando e depois se chutavam por um lápis!)” (DCI, p. 3)*



*“Professora: – Está vendo? Só fica conversando! Depois leva bilhete e não adianta chorar!” (DCI, p. 5)*

*“Professora: – Olha, nesta escola, criança não fica sem recreio de lanche, mas sem o recreio de brincar, pode sim, viu, WE, HF, HC, RI? Eu estou marcando!” (DCI, p. 6)*

A professora utilizava também nas aulas o livro didático escolhido entre aqueles orientados pelas coordenadoras do PQE e da escola como justificou, além de desenvolver as atividades propostas nos cursos de capacitação. Elaborava e aplicava folhas mimeografadas em conjunto com as outras professoras do 1º ano e, às vezes, ensinava palavras, sílabas e famílias, quando achava necessário reforçar algumas letras do alfabeto.

Dava lição para casa, mas nem sempre obtinha resultados dos alunos; apenas uma parte parecia fazer e entregar ou mostrar o caderno para ela que corrigisse sempre que possível.

A correção da lição dada em sala de aula era realizada na lousa, oralmente, pela professora que chamava os alunos a participar, mas nem todos o faziam, alguns ficavam bagunçando, andando pela classe. Chamava os alunos para escrever na lousa, corrigia e explicava, se eles não conseguiam realizar uma atividade ou exercício. Uma vez utilizou-se de pontos positivos para incentivar os alunos, mas me pareceu que essa prática não era significativa para os alunos.

*“Professora: – Olha, eu vou dar ponto positivo para os alunos que estão participando da correção; eu estou corrigindo que é para ajudar vocês! Parece que tem aluninho que não fez, né? Escreve no canto da lousa o nome de três alunos que estão participando, respondendo as questões” (DCI, p. 4)*

Geralmente a professora dirigia-se à frente da classe para ensinar uma lição e explicava várias vezes. Depois passava nas carteiras acompanhando e corrigindo o que os alunos estavam fazendo. Ensinou como organizar e utilizar o caderno, mas alguns alunos ainda apresentavam dificuldades de espaço e a atitude e o comportamento da classe dificultava a atenção individual aos alunos.

A constante preocupação com o controle dos alunos justificava-se porque não era possível, muitas vezes, realizar um trabalho de alfabetização com a classe no estado em que se encontrava; muitos alunos faziam o que queriam, não respeitavam regras. O interessante é que não havia discussões entre alunos e a professora; simplesmente eles faziam o que queriam, a professora reclamava, ameaçava e eles continuavam se agredindo, andando pela classe. Era impressionante a movimentação da classe.

A professora mostrava-se dedicada. Explicava e tentava ensinar mesmo os alunos que apresentavam um comportamento inadequado sempre os incentivando, mas não era suficiente, principalmente porque muitos alunos, em abril, ainda não reconheciam letras do alfabeto ou palavras simples, poucos conseguiam ler ou escrever.

Um dia em que a professora se ausentou para ir ao plantão com as coordenadoras uma substituta contratada para esses momentos ficou com a classe e foi um estrondo, porque ela entrou falando severamente com os alunos, colocando e empurrando os alunos para as carteiras, não dando espaço e, depois de alguns minutos, a classe ficou num silêncio pavoroso. RI joga os lápis do colega no chão e espalha (os alunos dão risadas), ela esbraveja:

*“Professora substituta: – Vai pegar! (o menino faz que não vai e balança os ombros) Vai buscar!(O menino hesita)*

*Ela se dirige até ele pega pelos braços e arrasta-os até os lápis.*

*Professora substituta: – Pega! (o menino pega) Devolva e peça desculpas! (ele fez meio sem graça o que ela mandou)” (DCI, p. 7)*

Os alunos, durante aquele breve período, uns vinte minutos, calaram-se. O aluno HC olha para mim cobre a cabeça e comenta:

*“HC: – Pior era a da pré-escola.” (DCI, p. 7)*

Quando a professora retornou nem acreditou:

*“Professora: – Mas que bonito! Todos quietos! A tia está feliz!... (agradece a professora que sai) Quero repartir minha felicidade com vocês: as tias disseram que o trabalhinho de vocês está jóia! Viu que bonitinho quando vocês querem fazer! Elas só disseram que querem que vocês façam a lição conversando baixinho... (RI se levanta) Já vai começar RI?*

*RI: – A professora só dava pito!*

*Professora: – É isso que vocês querem? Eu também faço. Enquanto vocês pintam o desenho, cada fileira vai ler comigo.” (DCI, p. 7-8)*

Neste dia, comentou que os alunos pareciam estar melhorando em relação ao comportamento e ela contou-me que foi até a casa de um aluno (EN) conversar com a mãe, mas ficou horrorizada com a situação e o pai do menino veio à escola reclamar com a direção. Depois, fez o seguinte comentário:

*“É, parece que eles estão se ajeitando... Se não fosse minhas colegas dizerem que é assim mesmo... eu não sei! Teve dia que antes de tomar café para vir dar aula meu estômago já embrulhava de nervoso. Agora acho que está melhorando!...” (DCI, p. 8)*

A partir da semana seguinte, devido a uma aposentadoria, as professoras foram reorganizadas e mudaram de classe. A professora A foi para o período da tarde e a professora da tarde assumiu a turma da manhã.

Apresentei-me à professora B no dia anterior à visita e conversamos sobre a continuidade do meu trabalho na mesma turma. Acompanhei a professora e os alunos do pátio à sala de aula. Eles estavam em fila e entraram primeiramente as meninas, depois os meninos.

A classe estava organizada em duplas e durante todo o ano letivo a professora procurou organizar de diferentes maneiras a sala de aula: em forma de U, um maior e um menor ao centro devido à quantidade de alunos da classe; em fileiras horizontais de dez alunos; duas fileiras horizontais de cinco alunos; em duplas, trios e, nos dias de prova, individualmente. Enfatizava o trabalho em parceria, pedindo para os alunos se ajudarem e permitia que os alunos conversassem, desde que moderadamente. Os gritos de JS podem-se dizer que quase sumiram da classe.

*“RL não sabia fazer e a professora explicava; pede para LA observar e depois ensinar o colega.” (DCI, p. 11)*

Logo na primeira visita, percebi que os alunos estavam mais calmos do que o costume e, de certa maneira, senti-me aliviada. EC não queria sentar, mas a professora com jeito conseguiu fazer com que ele se sentasse. Geralmente, recolhia as folhas ou os cadernos com atividades de casa para verificar se os alunos haviam feito a lição. Combinou com os alunos que, enquanto faziam a lição, eles poderiam conversar baixinho. No início foi atendida a regra, mas, no decorrer do ano, o tom de voz dos alunos e da professora foi se elevando.

A professora B conseguia um controle e respeito maior dos alunos do que a professora A. Mesmo assim constantemente tinha de chamar a atenção dos alunos. Logo no primeiro dia, observei uma cena inédita até então: enquanto os alunos faziam uma atividade, a professora sentada em sua mesa olhava os cadernos e a lição de casa. A professora A não conseguia realizar esta ação.

A professora valorizava o fazer lição, manter o aluno ocupado com tarefas e distribuía, em um dia, muitas atividades; utilizava folhas mimeografadas com atividades de Português e Matemática elaboradas por ela ou pelo grupo de professoras do 1º ano ou, ainda, com as atividades da capacitação do PQE. Utilizava-se também de livros didáticos de Português e de

Matemática, mais o de Matemática porque os alunos demonstravam gostar mais desta disciplina. Logo que começou a trabalhar nesta turma, fez com que os alunos devolvessem os livros e guardou-os em seu armário controlando o uso, porque muitos já haviam perdido ou rasgado os livros.

*“A professora passa por perto e repreende WE por não ter aberto o caderno.*

*Professora: – Não é hora de guardar o material! Abra e faça a lição da lousa, vamos! Os alunos que já terminaram podem colar no caderno e colocar o cabeçalho, que eu já vou dar lição!” (DCI, p. 10)*

Recuperou todo o processo de alfabetização, começando a ensinar as letras do alfabeto desde o início porque percebeu que muitos alunos não estavam alfabetizados e realizava um trabalho intenso sobre a necessidade de fazer lição. Tudo girava em torno dos alunos se alfabetizarem. Cobrou caderno dos alunos, ensinando-os a usar linha, parágrafo, margem. Repetia todo dia essas informações até que a maioria aprendeu a utilizar o caderno. No entanto, alguns alunos ainda tinham o hábito de pular folhas quando não terminavam uma lição.

Olhava os cadernos e as lições dos alunos, cobrando o término e, às vezes, ameaçando não deixar sair quem não terminasse o proposto. Os alunos apressavam-se para não ficar no recreio ou depois do sinal de saída. A cada lição, passava nos grupos olhando se todos estavam fazendo ou tinham terminado. Com poucas exceções, a maioria parecia ter entrado no ritmo da professora, principalmente quanto à lição. Era comum atender os alunos individualmente, explicando e passando a lição de acordo com o nível ou a dificuldade dos alunos, enquanto os demais realizavam outra atividade.

*“Enquanto os alunos vão fazendo, passa nas carteiras olhando e explicando para quem tem dificuldade, mas sempre prestando atenção nos movimentos dos alunos para que eles não tumultuassem as aulas.” (DCI, p. 24)*

*“Enquanto os alunos faziam a lição, a professora ensinava alguns alunos em sua carteira, RA, depois EM. O interessante é que na hora de ensiná-los ela não fazia diferenciação em ensinar os alunos que fazem bagunça, como o caso de EN, que se distrai na lousa se a professora pára um segundo de lhe dar atenção; do DI que fez um escândalo na aula ou do HF que há semanas senta ao lado dela. Ela tenta controlar tanto o comportamento quanto a aprendizagem, mas ele apresenta muitas dificuldades, não consegue usar o caderno e juntar as letras, embora as reconheça. Pacientemente, tenta ensiná-los mas constantemente tem que parar e chamar a atenção dos alunos que reclamam dos colegas.” (DCI, p. 27)*

*“A professora pede para os alunos terminarem de copiar a lição e manda alguns alunos como AL, EM, HF, RA terminarem a lição que ela tinha dado no caderno (lição diferenciada porque eles estão com problemas para se alfabetizar, não estão no ritmo da classe); estudam as letras do alfabeto e sílabas simples.” (DCI, p. 40)*

Geralmente ela tinha uma atitude muito interessante, que era chamar a atenção dos alunos individualmente: dirigia-se até a criança e conversava baixinho, o que impedia de saber o que era conversado; depois de um certo tempo conversando com o aluno, pedia para ele não fazer mais aquilo. Dessa maneira a criança não era tão exposta à turma quando chamada a atenção, ficava apenas entre a professora e o aluno.

*“Alguns alunos dedam que RI está brigando. RI está sentado no canto com um aluno mais quieto. A professora se dirige até ele e agacha-se, fala baixinho no ouvido dele.” (DCI, p. 9)*

*“Quando ela tem de chamar atenção de um dos alunos, ela geralmente se dirige até a criança e fala baixinho. Fez isso com RI, JS, EN. (...) com a ST, devido à proximidade, foi possível observar: Professora: – ST que coisa feia! A professora não quer que você faça mais isso! Você é uma menina bonita e não vai mais fazer isso! (A menina xingara o colega).” (DCI, p. 10)*

Quanto ao comportamento, com certeza eles melhoraram, pois obedeciam mais os comandos e as repreensões da professora. Mas a classe continuava agitada, porque eles eram muitos e todos queriam atenção da professora, que não dava conta da demanda; e aí eles aproveitavam para conversar. Embora alunos como JS, HC, HF, TH, RL, WE, EC, EN, RI, AL, DI, PA não apresentassem o comportamento desejado, eram menos intensas as agressões.

*“JS se levanta e vai até a lousa para apagar. A professora olha e fala: Professora: – JS não! A menina olha para a professora e volta correndo para seu lugar. (inédito)” (DCI, p. 13)*

*“JS muda de lugar e vai se sentar perto de MI (boa aluna) e começa a gritar a cada coisa que acontece na classe: JS: – Tia olha isso! Tia olha fulano! Tia, olha aquilo! (...) JS fica interrompendo e reclama porque a professora não dá atenção a ela. Ela quer atenção da professora constantemente.” (DCI, p. 19)*

*“HC: – Professora, a hora passou rapidinho! (faz cara de contente porque já está na hora da saída) Professora: – Eu já disse: se vocês ficarem quietos a hora passa rapidinho, se conversarem, demora!” (DCI, p. 21)*

Em maio realizou um ditado de palavras com as crianças e esclareceu-me que ela queria ver como e em que nível os alunos encontravam-se na alfabetização. Ela acreditava que desse jeito ficava mais perceptível o desempenho individual dos alunos. Colocou-os sentados individualmente enfileirados, explicou-lhes a proposta do trabalho e os alunos demonstraram receio, mas a professora incentivava-os.

*“Professora: – Vou distribuir a folhinha. Já está do lado certo. Vamos fazer um ditado para ver como vocês estão, vão escrever do jeito que acham. É ditado de animais. Eu dei para estudar em casa. Sem conversa! Senta!”*

*JS: – Eu não sei!*

*Professora: – Sabe sim, tente pelo menos. É para escrever do jeito que sabe. TH vamos sossegar!? Vira para frente não é para copiar do colega.*

*(...) JS: – Eu não sei!*

*MI: – É fácil.”(DCI, p. 14)*

Os alunos, com exceção de WE, HC e EN, fizeram do jeito que sabiam e sempre que possível olhavam ou conversavam com o colega. A professora repetia várias vezes e dava dicas quando achava a palavra difícil, como no caso de borboleta. Os alunos ficaram muito agitados não sei se devido à dificuldade da atividade ou por estarem pressionados a escrever. A professora tentava incentivá-los:

*“Professora: – Vocês já escreveram no caderno, eu já escrevi na lousa. Vamos escrevendo...” (DCI, p. 14)*

Depois do ditado, a agressividade dos alunos aumentou consideravelmente. A professora deu uma lição interessante, mas os alunos brigavam e falavam alto. A professora tinha de chamar a atenção, fazer ameaças de mandar bilhetes para as mães. Acabou cumprindo-as. Mesmo assim os alunos continuavam agitados.

*“Professora: – EN, pára! Eu não vim dar aula para ficar chamando a atenção de alunos mal educados! Eu vim para ensinar! Quietos!”*

*RI pergunta como faz para a professora:*

*Professora: – Não ouviu a explicação porque está em pé bagunçando. É assim que faz... (explica novamente para ele).” (DCI, p. 14)*

A irritação dos alunos era tão grande que JS fica tentando fugir da sala de aula. O aluno WE se pega com HF aos chutes; os alunos se movimentavam demais e a professora ficava irritada. Pegou os meninos WE, RI, EN pelos braços e empurrava-os para a carteira e; por fim levou-os à diretoria. Os meninos voltaram depois de um certo tempo dando risadas e a professora ficou mais enfezada ainda:

*“Professora: – Parece que gostou!? Volta rindo! Quer ir de novo!? Senta e fica quieto!” (DCI, p. 16)*

A vice-diretora compareceu à classe e a professora mostrou os cadernos de HF. A vice-diretora conversou com ele, mandou bilhete para a mãe, passou um sermão na classe e saiu. Os

alunos logo se alvoroçaram e a professora ameaçou deixá-los sem recreio. WE deu os ombros para a professora, que se irritou. Quando deu o sinal, ela colocou-o de castigo sentado na frente da porta, enquanto as crianças foram brincar.

Diante de todos esses acontecimentos, a impressão que ficava era de que o ditado originou a insatisfação e frustração dos alunos, deixando-os irritados porque eles tinham que escrever. Mesmo que a professora não tivesse a intenção de pressioná-los, eles sentiram a dificuldade na escrita e resolveram se rebelar contra tudo e todos.

No final do primeiro semestre e a partir do segundo, as repreensões e ameaças da professora para com os alunos ocorriam com mais frequência: colocar o nome no canto da lousa, premiar comportamento com estrelinhas, ameaçar deixar sem recreio, Educação Física e vídeo, mandar bilhete ou chamar a mãe na escola, mudar o aluno de lugar ou grupo, deixar fazendo a lição em pé na carteira sem a cadeira.

Às vezes, a professora tinha uma atitude mais agressiva em relação a uns alunos porque eles se descontrolavam: chutavam as carteiras, jogavam coisas pelo chão, rolavam na classe, chutavam a porta, jogavam cadeiras no colega e, a professora acabava tomando medidas mais severas como empurrá-los para a carteira ou fazê-los se sentar no chão, no canto, junto à lousa até passar o “ataque” como ela mesma dizia: “*hoje ele veio atacado de casa*”.

*“Os alunos chegaram do recreio e continuam alvoroçados (...)*

*Professora: – Vamos sossegar ou vai ter que vir mais mãe aqui! Só vai embora hoje quem estiver com a boca fechada e tiver feito a lição, eu vou olhar quem terminou.*

*Alguns alunos pedem para ir ao banheiro ela responde que não porque eles acabaram de chegar do recreio.*

*Professora: – Terminou!?... Vai deitar na carteira. Não dei ordem para conversar!” (DCI, p. 11)*

*“Professora: – Eu não vou aturar esse comportamento! Quantas vezes preciso falar silêncio e senta-se! Eu vou dar mais lição e recolher esta!” (DCI, p. 11)*

*“Dá o sinal, a professora avisa:*

*Professora: – Podem continuar pintando porque a 1ª B não vai ter recreio... Não se comportam... Até aprender que tem regras para obedecer!*

*HF vem comentar comigo:*

*HF : – A classe não tem Educação Física, Artística, vídeo, agora nem recreio e daqui a pouco sem lanche porque eles não obedecem, né tia?” (DCI, p. 16)*

*“Professora: – Quem fica conversando já sabe: segunda-feira... Eu vou anotar os nomes e não vai ter Educação Física! Vale para quem não faz a lição e conversa.” (DCI, p. 17)*

*“Professora: – Eu não quero mais conversa nessa classe! Vão querer levar bilhete? Vamos sentar e ficar quietos!” (DCI, p. 21)*

*“EC não pára quieto e fica o tempo todo debruçado na carteira do colega de trás. A professora tira a cadeira dele.*

*Professora: – Vai ficar em pé! (o menino nem liga, vira para frente e finge fazer a lição).” (DC1, p. 39)*

Para controlar o comportamento dos alunos, várias vezes utilizou-se da “brincadeira do silêncio”. Quase sempre funcionava. Às vezes, os alunos bagunceiros reclamavam que sempre os mesmos alunos eram chamados à lousa. Durante as aulas, esses alunos estavam sempre conversando e, depois de um tempo, os próprios colegas também os reconheciam como os mais “bagunceiros”; provavelmente, de tanto a professora chamar a atenção deles.

A ênfase no fazer a lição foi tão acentuada que, com o passar do tempo, acabou-se tornando “sacrifício/castigo”, pois a professora ameaçava dar mais lição e os alunos reclamavam, mas quase sempre não adiantava.

*“HC deita-se no chão e estende os braços; parecendo crucificado, a professora assustada pergunta:*

*Professora: – O que é isso menino!?*

*HC: – Ai, professora... mais lição!*

*Professora: – Vai sentar! Eu não quero chamar sua atenção! GP tem que ajudar a BR.” (DC1, p. 20)*

*“A professora passa lição de Matemática na lousa para os alunos copiarem no caderno.*

*RO: – EH!! Mais lição!! (feliz)*

*Professora: – Continhas!*

*TH: – Eu nem acabei de pintar, professora! (desanimado)” (DC1, p. 34)*

Mas foi nesse período, final do semestre que um terço dos alunos começou a escrever palavras e frases, quase sempre perguntando para a professora ou o colega como se escrevia tal sílaba ou palavra.

Para tentar amenizar e controlar o comportamento dos alunos, a professora introduziu os líderes de grupo. Ela escolhia cada dia um líder, que tinha a responsabilidade de fiscalizar e vigiar o comportamento e andamento da lição dos integrantes do grupo. Quando estes não atendiam, o líder comunicava à professora, que tomava providências. No início, este trabalho rendeu um pouco, mas, aos poucos, os alunos tentavam ludibriar o colega e, ao final, os alunos que não seguiam as regras com a professora também não se sujeitavam ao grupo.

*“Os alunos estavam parcialmente quietos enquanto a professora colocava no canto da lousa o nome dos líderes de cada fileira horizontal.*

*Professora: – Enquanto o grupo não ficar quieto eu não vou escolher ninguém! Afirmou para um grupo que reclamou porque não tinha líder.*

*Professora: – Deixei em branco porque eles não pararam de conversar até agora.*

*YA: – Tá vendo! Fiquem quietos! (reclama para o grupo)*

*Professora: – Quando vocês pararem de conversar daí eu coloco!*



*RL reclama que ele é que queria ser o líder do grupo dele.*

*Professora: – Você ficou em pé até agora, você já sabe que é quem fica quieto!*

*RF resmunga baixinho:*

*Professora: – Não seja teimoso, Rafael!*

*(...) YA: – Professora não vai colocar o líder!?*

*Professora: – Vocês não merecem não param de conversar!” (DC1, p. 24)*

*“RI diz para a professora que ele é o líder do grupo. (orgulhoso) (...)*

*Professora: – Só que da próxima vez eu não vou deixar porque um bom líder tem que fazer a lição e ajudar os colegas... deixa eu ver seu caderno... Não fez a lição... não pára sentado, né? Da próxima vez não vou colocar você de líder!” (DC1, p. 13)*

A professora realizava provas de Português e Matemática a cada bimestre, geralmente para acompanhar o desenvolvimento dos alunos; não tinham um tom de ameaça e os alunos não demonstravam ser a prova um instrumento de controle sobre eles.

A primeira prova de Português dada no final do primeiro bimestre foi bem simples e básica, porque como a professora havia recentemente assumido a turma, ela fez apenas algumas atividades com as letras do alfabeto e, em Matemática, com números e quantidades até cinco. Era apenas uma página para cada disciplina, aplicadas uma em cada dia logo no início da aula; os alunos fizeram como se fosse uma atividade que ela dava durante as aulas, só que realizada individualmente. Foram apresentadas as provas na reunião de pais.

No final do semestre, o PQE aplicou as provas de Matemática e Português com produção de texto. Acompanhei a aplicação da prova de Matemática. Entramos na classe, os alunos sentaram-se individualmente. A professora já havia organizado as carteiras e tentava dispor os alunos separando e mudando de lugar aqueles que ela acreditava necessário para o bom andamento da prova.

Os alunos estavam agitados como de costume; a professora chamava a atenção e pedia silêncio. No 1º ano, não há troca de professoras. Assim que recebeu as provas, a professora entregou-as aos alunos, que iam colocando o nome deles e o da escola. Alguns abriam o caderno embaixo da mesa para copiar o nome da escola. Quando percebeu o aluno apreensivo, tentou reconfortá-lo:

*“Está nervoso!? Não precisa ficar assim ... (passa a mão na cabeça de GL)” (DC1, p. 30)*

Alguns alunos recusavam-se a fazer a prova, a professora conversou com eles, alguns deles ela conseguiu convencer, mas a outros como HC e RL não foi possível.

*“RI se intromete em todos os acontecimentos da classe, na explicação da professora. Acabou sendo repreendido:*

*Professora: – Faz o seu e fica quieto!*

*HC está em pé conversando com YA, a professora manda ele se sentar, ele se recusa:*

*HC: – Eu não quero fazer!*

*Professora: – Mas você está fazendo certo! (o menino deita na carteira) Vou ter que mandar uma carta hoje pra sua mãe!?*

*HC: – Eu não vou fazer!” (DCI, p. 31)*

O aluno HC recusa-se a fazer a prova. A professora discutiu com ele, tentou incentivá-lo, mas o menino se recusa e não faz; a professora chamou a coordenadora de Português, a responsável pela aplicação das provas, que não o convenceu e acabou retirando-o da sala. RL, vendo o exemplo do colega, logo depois que HC sai da classe reclama:

*“RL não pára no lugar e não faz, está atrasado mesmo a professora passando e explicando somente para ele e incentivando-o ele se recusa:*

*RL: – Eu não sei fazer, eu não sei ler!*

*Professora: – Sabe sim, é preguiça! Olha aqui... (a professora explica e ele faz) Viu como sabe!?!...” (DCI, p. 31)*

A professora lia para os alunos cada exercício e aguardava todos responderem. Eles levantavam para mostrar a ela se estava certo e ela combinou com eles que passaria nas carteiras para eles não se levantarem. Repetia o procedimento anterior e, com isso, foi prolongando-se a prova. Se o aluno não respondia, ela cobrava e esperava ele indicar uma resposta. Às vezes, ajudava um aluno que tinha mais dificuldade e os demais alunos não conseguiam esperar esse trabalho, agitando-se insatisfeitos porque queriam terminar logo. Muitos não conseguiam ler a proposta do exercício sem o auxílio da professora, aumentando a agitação na classe. Sempre havia um aluno que respondia à questão após a leitura da professora e ela o repreendia, mas mesmo assim outros nem percebiam que era a resposta e assinalavam errado. Havia exercícios de assinalar X (teste) e outros que eles tinham que completar com números.

Em um determinado momento, a professora, ao passar em minha carteira, fez alguns comentários:

*“Professora: – Eles sabem fazer porque eu já dei coisas parecidas! O pior é que quem não sabe ler está acertando e quem sabe está errando!*

*(...) Professora: – Ainda bem que eu ensinei até o vinte; elas mandaram ensinar do zero ao dez no planejamento e nas reuniões e olha (mostra a prova)... deram até o vinte.” (DCI, p. 31)*

Os alunos foram se alvoroçando, começaram a brigar, conversar e sair do lugar. A professora foi se cansando de repreendê-los e a prova não acabava, eram várias folhas. RL começou a gritar que não queria fazer. HF brigou com EN e empurrou-o com a carteira e tudo, o menino caiu, machucou a cabeça, a professora tentou segurar a classe, mas era impossível; pediu para um aluno chamar a diretora, que não compareceu. Os alunos estavam cada vez mais agitados, a professora repreendia, mas não adiantava. A diretora apareceu na sala de aula para dar recados e não comentou o incidente de EN que estava ferido e a professora demonstrou frustração. Logo em seguida, apareceu a vice-diretora que acompanhou os acontecimentos, conversou com os meninos, ficou brava com a classe e saiu.

A professora continuou a prova e RL dizia que não ia fazer. A coordenadora apareceu com HC e a professora a fez levar RL (a contragosto). No final, todos demonstravam muito cansaço, as brigas aumentaram e a professora recusava-se a ficar chamando a atenção ou gritando com eles. Os alunos levantavam, conversavam entre si e copiavam do colega, a classe estava lotada com 36 alunos e a professora não conseguia mais controlar as crianças. Alguns já comiam o lanche na classe. Insistiu em terminar e saiu para o lanche com quem já tinha terminado e quem estava terminando ela pediu para ficar na sala comigo; as crianças terminavam e saíam para o lanche. Parecia que ninguém agüentava mais ficar na classe.

No segundo semestre, as correções das lições eram sempre na lousa e a professora chamava todos os alunos para participar. A professora fazia questão de ensinar ou corrigir quando percebia alguma dificuldade por parte do aluno, tanto em Matemática como em Português. Os alunos bons já se destacavam e eram reconhecidos pela professora e pelos alunos através dos comentários e atitudes e o inverso também. Um certo dia, para mostrar para uma irmã que o aluno DI não fazia a lição, pede a um aluno para mostrar o caderno e os próprios alunos sugerem para ela pegar o caderno de outro aluno - MI.

*“A professora chama MI para fazer a brincadeira do silêncio enquanto ela vai buscar mais papel para os alunos.*

*RL: – MI está bruxa de novo! (despeitado)*

*(...) A professora dá mais lição. Eles reclamam.(...) RL não fica quieto e reclama da decisão da professora de dar mais lição. A professora ameaça com a reunião dos pais.*

*RO reclama que MI não vai fazer a lição.*

*Professora: – Vai sim! Ela faz rapidinho!” (DC1, p. 35)*

*“Professora: – Isso TH, depois eu pergunto, não sabe, fica conversando, fica!” (DC1, p. 45)*

*“JS mexe com AL que se briga com ela. Ele puxa o cabelo dela e a arrasta pela classe. Ela belisca-o e não solta. A professora tem que separar e fala:*

*Professora: – Você mexe e depois não agüenta! Não mexe com os outros!” (DCI, p. 42)*

Quando os alunos participavam da correção na lousa, a professora acompanhava o desempenho deles e sempre valorizava o erro como um aspecto positivo na aprendizagem e repreendia quando um aluno mesmo que bom comentava ou ria do colega com dificuldades ou se gabava diante da correção.

*“DI erra, GP ri, a professora brava:*

*Professora: – Não é para rir, errar é humano!*

*HC reclama que não está entendendo nada. A professora vai explicar para ele. (...) RI fala de RO que esta comendo bolacha o menino se defende, explica que abriu o pacote, mas não comeu e chama RI de burro, RI revida e o chama de “neguinho”.*

*Professora: O que eu acabei de dizer? Vamos cada um cuidar da sua vida!” (DCI, p. 42)*

*“Os alunos vão corrigir na lousa um por vez. BR erra a professora mandou ela corrigir. GP ri e a professora reclama:*

*Professora: – Não é para rir!*

*Explica para a aluna colocar três dedos e abaixar um, pergunta quanto fica e a menina erra. Alguém fala que ela é burra, a professora não gosta:*

*Professora: Não é assim que se fala! Deixa, eu vou explicar para ela!*

*Vai na lousa e ensina a BR.” (DCI, p. 44)*

*“Faz a correção das contas. GP e RO já tinham acabado e não queriam corrigir porque os exercícios deles estavam certos.*

*GP: – O meu está tudo certo!*

*RO: – O meu também!*

*(...) Depois de um certo tempo, GP percebe que errou, a professora explica e chama a atenção porque ele e RO não estavam corrigindo... achando que eram os bons.*

*Professora: Tem que corrigir sempre porque todo mundo erra!” (DCI, p. 45)*

Os alunos continuavam agitados durante as aulas e a agressividade entre eles no final do ano aumentava. Isso era percebido não somente nas aulas com a professora, mas também quando participavam do projeto de trabalho em grupo e atitudes. Constantemente eles eram repreendidos por não obedecerem as regras e uma vez foram dispensados devido à agitação que demonstravam, dificultando e inviabilizando a realização do trabalho conforme o proposto no projeto.

No terceiro bimestre, acompanhei a aplicação da prova de Português pela professora. Antes de começar a prova, comentou na classe que os alunos foram bem na prova do dia anterior (de Matemática) e só quatro alunos erraram contas, mas ela ia deixar eles fazerem de novo.

Os alunos estavam sentados individualmente. Alguns alunos foram chegando atrasados; a professora comentou a ausência de quatro alunos: um aluno justificou que foi porque a professora falou que era prova. Entregou as provas, leu o texto para os alunos (era a música “O cravo e a

rosa”), explicou o que era rima para eles e foi lendo cada exercício; explicava e esperava eles responderem. Passava olhando nas carteiras. Alguns alunos, como DI, MI, GP, GA, RO, achavam fácil; outros como RL, JS, WE, achavam difícil. Durante a prova, chamava a atenção dos alunos:

*“Professora: – RO não é para falar para ele! AL senta! Não é para falar com os outros; faz com sua cabecinha! Vira para frente, RL!*

*(...) TA se fosse para fazer junto eu colocava as carteiras juntas! Hoje é para pensar sozinho! Não é para sair do lugar, eu passo olhando!*

*(...) Gente não é para conversar, tem dúvidas pergunta para mim!” (DCI, p. 43)*

A prova não era tão longa e depois de 1h40min, quase todos tinham terminado. Alguns alunos não a fizeram e ficavam disfarçando. A professora comentou comigo que ela tinha que elaborar uma prova igual à do reforço para os alunos que ainda não estavam bem alfabetizados: AL, HF, RA, EC, EN.

Acompanhei a aplicação em outro dia do ditado. Dessa vez era um texto, a professora ditava as palavras que formavam as frases. Repetia várias vezes as palavras e a maioria dos alunos estava fazendo, mesmo aqueles com problemas de alfabetização. GL como sempre era muito vagaroso e a professora tinha de voltar a repetir para ele continuar; a professora pediu se ele poderia sentar ao meu lado para não se distrair porque ele sabia escrever, mas era muito vagaroso.

A cada palavra ditada, RI em voz alta ficava falando se a palavra se escrevia com tal sílaba ou com tal letra e os alunos, quando tinham dificuldades perguntavam para a professora se a palavra se escrevia com *s ou ç* e, se a palavra era complexa, a professora ajudava soletrando as letras. Fizeram o texto rapidamente. WE sentou-se no chão ao meu lado e queria que eu o ajudasse, mas ele mal conhecia alfabeto, não agrupava as letras. Ficou ali no chão me olhando; depois de um certo tempo, resolveu levantar-se e copiou de um colega.

Quando os alunos terminaram, a professora foi me trazendo a produção dos alunos e comentando sobre o aproveitamento dos alunos com satisfação. Reclamou com preocupação que no próximo ano tinha dúvidas sobre se as professoras continuariam o trabalho porque nem todos estavam alfabetizados; os alunos encontravam-se em diferentes níveis de alfabetização.

Depois deu uma atividade de Matemática avaliando quem já sabia escrever os numerais até 100 e conservar a ordem, a seqüência. Os alunos pareciam se sair melhor em Matemática. A professora comentou que AL não escrevia nada praticamente, mas fazia todos os exercícios de Matemática e, quando ele não entendia, pedia para a professora ou um colega ler o enunciado

para ele. AL, ED e o EM estavam demonstrando vontade de aprender, estavam se esforçando para escrever e ED já estava conseguindo escrever palavras. Lamentou que fosse final de ano.

Neste dia, havia dezesseis nomes de alunos marcados no canto da lousa e eu a questioneei sobre o motivo. Ela respondeu-me que eram os alunos que não se comportavam. Ela ameaçou aqueles alunos dizendo-lhes que ficariam para recuperação nas férias, para ver se eles se acomodavam e davam sossego. Acabou rindo porque disse que nem assim eles paravam quietos. “*Veja!*” e indicou os alunos andando pela classe.

## **5.2 Projeto Reforço**

### **Reforço – 1º Semestre (PQE)**

Segundo consta no Plano de Gestão 2000, a escola realizaria o Projeto Reforço atendendo às necessidades e/ou defasagens de aprendizagem dos alunos do Ciclo I – especificamente relativas à alfabetização –, como proposto pela SEE após a nova reorganização das escolas estaduais de São Paulo.

Como o PQE também contemplava em seu programa o reforço extra-classe e como acompanhavam o desenvolvimento dos alunos através das avaliações diagnósticas realizadas em toda a clientela escolar e, ainda, tinham o mesmo objetivo do reforço do Estado (alfabetização), a escola optou, no primeiro semestre de 2000, por realizar o reforço extra-classe do PQE, já que este vinha realizando a capacitação dos professores na escola. Para conduzir o reforço escolheriam um profissional que estivesse envolvido/engajado no programa.

Houve um certo desentendimento/constrangimento entre as professoras da escola e o PQE, uma vez que as professoras interessadas em ministrar o reforço inscreveram-se e destas foram selecionadas apenas duas professoras, com base nos critérios estabelecidos pelo PQE, gerando um certo desconforto para a coordenação e administração da escola porque nem todas aceitaram a escolha realizada pelo PQE.

As professoras contratadas para a tarefa lecionavam na escola. Os alunos do mesmo período foram divididos em turmas, de acordo com a idade/série e indicação dos professores, ratificada pelas coordenadoras do PQE. Formaram-se três turmas no período da manhã e três turmas no período da tarde. Os alunos da manhã freqüentariam o reforço no período contrário ao que estudavam; os alunos da manhã, os quais eu observava as turmas regularmente, freqüentaram

o reforço no período da tarde. Dessa forma, pude acompanhá-los.

Cada turma do reforço contava em média com 16 a 18 alunos, mas a frequência nunca ultrapassou 14 alunos, sendo a turma II,<sup>25</sup> a mais assídua.

Para o reforço, o PQE elaborou apostilas para o professor e alunos contendo dez aulas. No início, o material não era consumível pelo aluno, mas devido ao atraso na programação, uma vez que as aulas demoravam mais do que o previsto para serem executadas, foi determinado pela coordenação que os alunos utilizassem a apostila. Em uma das turmas (III), a primeira aula demorou três dias devido ao ritmo da turma. Os alunos eram de 2º ano e muitos não tinham noção de espaço nem sabiam desenhar as letras e o material desenvolvido pelo programa não atendia a estas necessidades/dificuldades gerando muito trabalho na execução das atividades por parte dos alunos.

As aulas ocorriam no salão do teatro onde tinha uma lousa, em frente a qual estavam dispostas as cadeiras. A professora organizou a sala de aula de diversas maneiras, agrupando os alunos, mas o trabalho coletivo não se efetivou e, no final, os alunos realizavam as atividades individualmente.

*“Os alunos têm dificuldades para trabalhar em grupo. A professora precisou explicar o que significava – “trabalhar em grupo”. LO e CL brigam no mesmo grupo.” (DCRPQE, p. 4)*

*“Pede para os alunos em dupla lerem um para o outro e se ajudar.  
Professora: – Um lê o outro ajuda! Depois troca!  
ED, HE3 e EW4 não lêem.” (DCRPQE, p. 15)*

Quando era necessário, a professora repreendia os alunos separando-os individualmente, porque não paravam ou não faziam a atividade recomendada. Chamava a atenção dos alunos para se comportarem e mais intensamente, para prestarem atenção na aula. À tarde, geralmente os alunos pareciam mais dispersos ou apáticos. Apenas uma vez ameaçou um aluno com bilhete por não estar participando da aula, fazendo as atividades e em outra reconheceu que errou, sendo severa com a aluna, e voltou atrás explicando porque a repreendeu.

*“Professora: – É para olhar para a lousa não para mim! Não está escrito nada na minha testa ou na do colega!  
Muda CL de lugar porque ele fica olhando para fora e não presta atenção na aula.  
(...) Professora: – Só tem esse pessoal na classe! (aponta uns alunos) Vamos ler! Depois é só copiar!” (DCRPQE, p. 3)*

---

<sup>25</sup> As turmas do reforço eram denominadas de turma I, II e assim por diante.

*“Professora: – HE3, olha no texto! Na minha cara não está escrito nada. MI3 você vai descer e ter aula com a coordenadora! É para acompanhar sério! MI3 não vai dar se não colaborar!?” (DCRPQE, p. 7)*

*“Um menino derruba as letrinhas no chão atrapalhando.  
Professora: – É duro dar aula para parquinho! Vamos fazer!  
Corrige quando os alunos erram.” (DCRPQE, p. 8)*

*“ROB brinca de assobiar.  
Professora: – Vamos fazer!?  
(...) O grupo e GD, HE3 e ROB batem papo ao invés de ler o texto.  
Professora: – O menino!? Vamos ler!?” (DCRPQE, p. 18)*

*“Chama atenção de MI3 porque não faz nada, não presta atenção. Ela derruba o material.  
Professora: – Estou no limite com você!” (DCRPQE, p. 21)*

*“Professora: – CL qual a profissão do macaco? (referindo-se à poesia)  
Uma menina da outra professora respondeu: – Retrartista!  
Professora: – Você é o CL? (num tom severo)  
A menina olhou para a professora sem maldade e ela percebeu o exagero e explicou:  
Professora: – É porque o CL está brincando e eu queria que ele respondesse!” (DCRPQE, p. 6)*

A professora ministrava a mesma aula nas três turmas, mas o ritmo das turmas era diferenciado. Os alunos da turma do II (3º ano) mostraram-se com mais desenvoltura na oralidade, apresentando um rendimento melhor nas aulas, diferentemente dos alunos da turma III. Os alunos da turma I (4º ano) variavam muito durante as aulas, às vezes estavam apáticos nas aulas e, às vezes, mostravam um desempenho melhor do que o esperado. Logo no início do reforço, fez um comentário na classe em voz alta sobre o rendimento da turma II:

*“Professora: – Dá para explorar mais com eles! A ficha deles cai mais rápido! Já fizeram tudo! Que bom!?” (DCRPQE, p. 5)*

Os elogios também eram freqüentes. Foram identificados até em maior número do que as repreensões. Mesmo se um aluno fosse “terrível”, quando apresentava algum resultado positivo, era elogiado perante a classe. Ocorreu de num mesmo dia chamar a atenção do aluno e depois elogiá-lo.

*“Professora: – Muito bem, gostei! HE3 acerta todas as perguntas. MCA se incentiva a responder.” (DCRPQE, p. 7)*

*“GD erra quatro vezes. HE3 acerta.  
Professora: – Muito bem, pode circular com o lápis vermelho.” (DCRPQE, p. 19)*

A professora seguia o recomendado/planejado pelo programa e de sua apostila constavam



os passos a serem desenvolvidos durante as aulas, descritos de forma minuciosa: como introduzir o assunto, como questionar ou instigar os alunos a participarem, como apresentar o conteúdo, como explorá-lo, o que requisitar na atividade e porquê, onde se pretendia chegar com a atividade e qual habilidade estava sendo trabalhada pelos alunos.

A professora prosseguia como indicado/orientado pela coordenadora de Português do PQE; no início respeitava os ritmos diferentes das turmas e, sempre que possível, dos alunos. Às vezes, atendia individualmente quando percebia a dificuldade dos alunos, embora ministrasse um reforço comum para todos e todos seguissem num mesmo ritmo.

*“ED separa letra por letra; a professora explica para ele. (...) HE3 não reconhece a sílaba “de”, a professora explica.” (DCRPQE, p. 16)*

Era recomendado/cobrado que a professora registrasse a cada aula o desenvolvimento da mesma e o desempenho de cada um dos alunos na aula, registro este previsto num formulário que ela deveria preencher e entregar para a coordenadora responsável do PQE, diariamente. Porém, isso não ocorreu devido à dificuldade de se ensinar/atender os alunos e fazer as anotações. Essas fichas foram entregues apenas no final do reforço.

A professora percorria/andava pela classe com um caderno na qual fazia anotações sobre o desempenho dos alunos, mas demonstrava preocupação e incômodo porque não era possível fazer o registro de cada aluno, ministrar as aulas e atender os alunos que a solicitavam; ocorria, muitas vezes, de o aluno resolver a atividade e ela não conseguir acompanhar a realização não sabendo o que anotar sobre aquele determinado aluno.

Os alunos, às vezes, oscilavam entre “dedurar” e auxiliar o colega nos trabalhos em grupo e reforçavam aspectos positivos e negativos sobre os mesmos, apreendidos na convivência escolar.

*“CL cutuca LO. LO revida:*

*LO: – Eu já sei da sua história. Não vai fazer aqui o que fez na classe. Você fica sozinho e eu vou te cutucar!” (DCRPQE, p. 4)*

*“Professora: – CL você está escrevendo muito rápido!*

*LO: – Nossa! É mesmo você escreve rápido, mesmo!” (DCRPQE, p. 5)*

*“GD tenta ler o texto. CL reclama que não consegue ler. Pede ajuda a LO que também não consegue.*

*CL: – Eu não quero ler, quero escrever!*

*Palavras simples CL consegue ler. Logo ele se agita.*

*LO: – Professora, olha o CL.*

*Professora: – CL, você não fica quieto! Eu vou cortar a língua e colocar numa caixinha e mandar para*

*mãe! Vamos ler o texto! Eu leio com você!” (DCRPQE, p. 6)*

*“CL ajuda RA3. ED não consegue. AX também não consegue.*

*CL: – Consegue sim!*

*HE3 também ajuda a montar as letras.” (DCRPQE, p. 8)*

No entanto, a professora sempre incentivava a participação do aluno oralmente e, de certa forma, contribuía para desmistificar o erro como algo negativo na aprendizagem.

*“A professora comunica que vai fazer algumas perguntas aos alunos e percebe que eles não compreenderam o texto. Propõe lê-lo novamente. RI quer saber onde ela está lendo. FA não presta atenção e brinca com o lápis. Faz questões sobre o texto; os alunos estão tímidos.*

*Professora: – Pode falar, se errar não faz mal!*

*RI tenta, PA completa; ele expressa as idéias do texto com facilidade.*

*Professora: – Só você leu o texto!? Essa fileira aqui não arrisca nada?! Se não arriscar não aprende!” (DCRPQE, p. 12)*

*“JH monta uma hipótese diferente da professora para explicar letra de mão e de forma. A professora reforça positivamente: – Pode falar, se errar não tem importância, se acertar, melhor ainda! Explica novamente a todos.” (DCRPQE, p. 18)*

Com o passar do tempo, a cobrança em relação ao atraso na efetivação do reforço acabou forçando a se avançar mais rapidamente pelas aulas, visto que ao final haveria uma prova sobre as dez aulas então ministradas. Mesmo relutante e até porque as turmas não rendiam o desejado, a professora atrasou o programa não terminando as aulas previstas antes do recesso de julho e as provas não foram aplicadas gerando constrangimento para a professora, coordenação e direção da escola e coordenadoras do PQE na escola, pois tiveram que justificar os motivos do atraso na programação.

*“Professora: – Vamos começar logo! Paramos aqui!*

*MU diz que foi mais a frente.*

*Professora: – Mas eu marquei aqui! Temos que ir logo. Montem as palavras MACACO – PATO com as letrinhas móveis. HE! Eu não sei o que vai ser!? Ele não faz nada só quer saber de brincar!” (DCRPQE, p. 4)*

*“Professora: – Sem conversa porque o tempo urge!!” (DCRPQE, p. 14)*

*“Professora: – Vamos senão não vai dar tempo! Estamos atrasados!” (DCRPQE, p. 15)*

O reforço foi conduzido com muita agilidade depois do recesso e aplicada a prova assim que as dez aulas foram concluídas. A frequência na aplicação das provas foi maior do que nas aulas porque a professora realizou-as no período de aula dos alunos, com dispensa dos alunos

pelas professoras da classe regular.

A prova foi aplicada pela própria professora que ministrou o reforço e os alunos estavam dispostos individualmente nas carteiras enfileiradas no salão de teatro. A professora seguia as recomendações propostas para a aplicação; lia cada questão e aguardava a sua execução pelos alunos. Praticamente todos alunos finalizaram as provas com exceção de ED (3º ano) que não fez nenhuma questão e, no final da prova, quando a professora insistiu que ele fizesse algumas das questões, chorou compulsivamente. A professora percebendo que não conseguiria convencê-lo a fazer pediu para que ele entregasse a prova em branco.

Ao final, a professora desanimada mostrava-me algumas provas e lamentava o desempenho dos alunos diante de tanto esforço por parte dela. A professora avaliava que houve progressos, mas não o suficiente ou o esperado.

É difícil descrever, mas alguns alunos durante o reforço demonstraram uma trajetória diferenciada, devido aos níveis de dificuldade ou aprendizagem em que se encontravam: poucos pareciam não necessitar freqüentar o reforço, não como ele se propunha – alfabetização: AX, HE4 (4º ano), HU, WE (3º ano). Para outros, como VA, GD, FA, as dificuldades residiam em palavras complexas, mas conseguiam ler e escrever logicamente com pouca fluência; outros, como HE3 (3º ano), ED, RA3, MCA (4º ano), necessitavam iniciar desde o reconhecimento das letras e dos traços das mesmas. Essa diferença só foi sendo perceptível com o desenvolvimento do reforço, embora questiono se as professoras regulares desses alunos não reconheciam os diferentes graus de dificuldades e não propuseram encaminhamento mais específico tentando agilizar o processo de aprendizagem desses alunos.

A freqüência no reforço não foi a esperada o que acarretou muitas dificuldades para o desenvolvimento do programa e, tanto a professora quanto para a coordenação e direção da escola e PQE foram observando este fato, investigado pela direção (em uma reunião de pais onde um dos itens da pauta era a freqüência no reforço). Os pais esclareceram que muitos deles deixavam os filhos no período inverso, enquanto trabalhavam, em instituições assistenciais e não era possível dispensá-los parcialmente para freqüentar o reforço escolar. Esse foi um dado avaliado no âmbito da escola e do PQE e utilizado na organização do reforço no semestre seguinte.

### **Reforço – 2º Semestre (Estado)**

Atendendo ao Projeto Reforço da Escola, no segundo semestre de 2000 e devido à

preocupação dos professores, da Coordenação e da direção em relação aos alunos que apresentavam defasagem na alfabetização, foi estabelecido que seria oferecido dentro do Projeto Reforço, o reforço organizado pelo PQE, o reforço promovido pelo estado (DE e SEE) e ainda um reforço intensivo organizado pela coordenação e pelos alunos/estagiários da Unicamp com os alunos dos 4<sup>os</sup> anos com problemas de alfabetização.

Como já descrito, depois da direção e coordenação investigarem o motivo das ausências dos alunos no reforço do primeiro semestre junto aos pais e com as professoras. Foi sugerida a possibilidade de se realizar o reforço no horário de aula, ou seja, no mesmo período em que o aluno freqüentava as aulas.

A organização dos horários e locais para realização do reforço demandou um grande esforço por parte da coordenação porque se formaram doze turmas referentes ao reforço do estado, seis no período da manhã e seis no período da tarde, sendo priorizadas as turmas do 1<sup>o</sup> ano individualmente por sala e as demais agrupadas por ano escolar; mais seis turmas do reforço do PQE divididos também em dois períodos - manhã e tarde - nas quais os alunos eram agrupados por proximidade do ano escolar; além de mais duas turmas referentes ao reforço dos estagiários da Unicamp.

Houve muitos desencontros e constrangimentos principalmente relativos à reposição de aulas de reforço. Em muitos casos, os alunos estavam comprometidos em outro reforço ou em atividades escolares, não podendo comparecer na reposição.

O reforço promovido segundo as diretrizes do estado era destinado à alfabetização e realizado uma vez por semana durante duas horas/aulas. As professoras eram determinadas segundo critérios de contratação de professores, seguindo a seqüência/classificação adquirida na listagem da DE, favorecendo primeiramente a escolha dos professores da UE, obedecendo também à ordem de classificação dos mesmos.

Das turmas da manhã que necessariamente eu deveria acompanhar, o primeiro e segundo anos ficaram sob a responsabilidade de uma professora (era professora da escola no período da tarde), no terceiro e quarto anos outras professoras ministravam o reforço (não pertenciam ao quadro de funcionários da escola). Ou seja, acompanhei quatro turmas, com três professoras diferentes, com práticas diferenciadas e particulares, muito embora a diretriz metodológica e os conteúdos fossem orientados/fornecidos pela coordenação da escola, que obrigatoriamente contava com um horário de HTP, também determinado pelo estado, utilizado para orientar as professoras.

A professora I tentou inicialmente trabalhar em grupo, mas encontrava muitas dificuldades em controlar o comportamento dos alunos das duas turmas, o que acarretou posteriormente uma forma de trabalho individualizado e enfileirado. Sempre aguardava os alunos se organizarem antes de iniciar a atividade e, com o passar do tempo, os alunos demoravam cada vez mais para se acomodarem no início da aula. E logo começaram as reprimendas e ameaças.

*“RL não demonstra vontade de fazer nada só reclama que não sabia fazer, não tinha lápis. A professora emprestava, mas ele quebra a ponta de propósito.*

*Professora: – Está tendo oportunidade de fazer reforço e não aproveita. Vai precisar conversar com o pai?! (DCRE, p. 1)*

*“Os alunos da outra professora brigavam, um jogou o trabalho do outro no chão.*

*Professora: – Por isso mandei sentar separado!” (DCRE, p. 9)*

*“Professora: – Moça! Não é para fazer isso na classe! (um avião) É para fazer a lição!” (DCRE, p. 9)*

Durante o desenvolvimento do conteúdo, procurava estimular os alunos e chamava-os à lousa para participar da correção das atividades, incentivava mesmo os que não queriam participar; como as atividades eram geralmente sobre as letras do alfabeto, aos poucos todos participavam. Não discriminava ou deixava os alunos sem participar desse momento, mesmo que eles apresentassem um péssimo comportamento durante a aula, tentava motivá-los a ir à lousa, usar giz colorido; um controle sobre o aluno que, na maioria das vezes, era temporário porque o aluno se comportava naquele instante, mas logo retornava ao estado anterior.

Dialogava com os alunos sempre de maneira a incentivá-los ao estudo e bom comportamento, elogiava quando os alunos demonstravam alguma atitude ou esforço em relação à lição ou ao comportamento.

*“Professora: – Eu estou vendo que você está fazendo, HC, e eu vou marcar na lousa o seu nome.” (DCRE, p. 2)*

*“RA copia tudo errado da lousa, a professora faz ela apagar e fazer de novo.*

*Professora: – Não é do jeito que você quer, senão não adianta o reforço!*

*Explica tudo de novo para ela.” (DCRE, p. 3)*

*“Professora: – Hoje vocês estão afiadinhos!” (DCRE, p. 5)*

*“Professora: – Quero ver o capricho!” (DCRE, p. 9)*

*“FE não faz, a professora tenta incentivar:*

*Professora: – Olha esse menino fez uma lição linda, né! (olhando para ele e folheando o caderno dele).*

*Ele nem liga, parece estar em outro mundo, como sempre.” (DCRE, p. 10)*

No início do reforço com os alunos do 1º ano, o aluno HC não fazia nada assim como WE, AL e PA, que fugiam da aula e ficavam andando pela escola, quase todo o período do reforço. HC, ao contrário dos outros, durante este processo, começou a ler e escrever e estimulou-se participar das aulas de reforço.

Primeiramente, os sumiços eram apenas de AL, mas os colegas sentiram-se estimulados e começaram a ter a mesma atitude. A professora nem cobrava mais as ausências, demonstrava um certo alívio por eles estarem fora da sala de aula porque quando freqüentavam não faziam nada, nem pegavam no lápis. Tentou estimular AL a participar na lousa, mas ele só participava quando queria. Uma única vez a professora irritada com os sumiços repreendeu-o no retorno à classe.

*“AL escapa e sai da sala, quando retorna PA cobra a professora:*

*PA: – Dona não vai conversar com AL?*

*AL saiu novamente se esgueirando pelos cantos da classe e se escondendo atrás das outras crianças e da professora. Volta com a mochila.*

*Professora: – Você saiu sem minha autorização?!*

*Ele ri e senta.*

*(...)A professora chama atenção de AL no final da aula:*

*Professora: – Aluno que se esforça, fica no tempo certo na escola, não precisa ficar grande na escola!?*

*Ele com muito cinismo respondeu rindo:*

*AL: – Eu me esforço mas não dá!” (DCRE, p. 6)*

AL convivia com o irmão mais velho e seus amigos do 4º ano, talvez por isso apresentasse essas atitudes não tão comuns em alunos com sete anos de idade. Uma das vezes em que ele permaneceu na aula subiu na mesa e ficou jogando papel no ventilador; a professora teve que retirá-lo de cima da mesa porque ele não atendia ao comando dela para descer.

Quando a professora regular da turma faltava, os alunos tendenciosamente pareciam apresentar um comportamento mais agressivo/adverso ao que apresentavam habitualmente e isso se refletia nas aulas de reforço no caso dos alunos do 1º ano.

Com EC, a professora tentou várias vezes incentivá-lo à aprendizagem, mas ele sempre se recusava e dizia que não sabia. Demonstrava pouca vontade de escrever/fazer a lição mesmo com auxílio da professora.

*“Explica a lição na lousa e chama os alunos para corrigir. EC se recusa:*

*EC: – Eu não sei!*

*Professora: – Só vai aprender quem tiver boa vontade! Todos vão vir na lousa! Explica para ele na lousa.”(DCRE, p. 3)*

*“EC se recusa a ler:*

*EC: – Eu não sei!*

*Professora: – Mas tem que tentar para aprender, vai ficar por último, preste atenção na leitura dos colegas que você consegue.*

*(...) HC fala que EC não quer ler. A professora pede para ele repetir o que ela esta lendo ele se recusa:*

*EC: – Eu não sei!*

*Professora: – AH!! EC tem que tentar!” (DCRE, p. 4)*

No final do reforço, EC faltava muito às aulas, dificultando qualquer tipo de trabalho. O mesmo não ocorreu com os alunos do 2º ano que permaneciam na sala de aula, mas pouco produziam. FA também nesse período começou a ler e escrever, mas não modificou o comportamento, e nas aulas de reforço era ainda mais desinibido, respondendo para a professora, que só conseguia um comportamento mais adequado dele quando ameaçava falar com a professora da turma (ME – a professora do 2º ano) ou com o pai dele. A depreciação dele com relação a todos e a ele mesmo era intensa nas aulas de reforço.

*“Os alunos estão fazendo a lição, a professora faz chamada, chama alunos ausentes e FA responde mal educadamente:*

*FA: – Morreu!” (DCRE, p. 10)*

*“FA conversa e tira sarro da menina:*

*FA: – Seu barraco caiu com a chuva!” (DCRE, p. 11)*

*“FA comenta:*

*FA: – No meu aniversário vai ter bolo! Bolo de bosta!*

*Professora: – Um menino tão bonito falando estas coisas!*

*Ele repete imitando-a.” (DCRE, p. 11)*

*“FA pega o estojo de uma menina e corre pela classe, ela corre atrás dele:*

*FA: – Vagabunda, você tem que me respeitar!” (DCRE, p. 12)*

No final, o controle sobre o comportamento dos alunos era menor, eles corriam pela classe, brigavam e se agrediam, atrapalhando consideravelmente as aulas interrompidas constantemente pela professora para resolver esses problemas. A irritação dos alunos aumentava: uns porque não queriam aprender aquilo, outros porque queriam aprender mas não conseguiam. Os alunos gritavam quando se sentiam incomodados e a professora repreendia esse tipo de atitude.

A professora II sempre iniciava a aula com muita calma e paciência. Aguardava os alunos e cumprimentava-os. Dizia aos alunos o que seria trabalhado no dia e de certa forma propiciava um clima mais ameno para as aulas. As aulas eram dirigidas a todos, mas realizava um trabalho individual sobre as dúvidas e dificuldades dos alunos. Incentivava a participação e colaboração

entre eles e organizava a classe em dupla ou em grupo. No início, insistiu no trabalho em grupo, mas logo desanimou e passou a colocá-los em dupla ou individualmente, devido ao comportamento e à agressividade: eles se agrediam fisicamente e verbalmente, quando não corriam pelo teatro um atrás do outro. Mesmo assim, a professora persistia reiterando a necessidade da solidariedade e das boas atitudes.

*“Professora: – Vamos, HE3!*

*HE3 se recusa a fazer.*

*Professora: – Pare de arranjar desculpas e faça a lição, conte as letras.*

*A professora pede para os alunos lerem a primeira letra de cada nome e HE3 ofende os amigos:*

*HE3: – Você é bicha! Você é veado! Você é burro...*

*Antes dos colegas revidarem, a professora fala:*

*Professora: – Eu espero você fazer, mas eu quero que você faça a lição! Se esforça HE3 assim você aprende!*

*Ele responde retrucando/provocando a professora:*

*HE3: – Então vai esperar uma hora!*

*Professora: – Eu espero! (pacientemente)*

*HE3: – Vai ficar esperando!*

*MI3 quer fazer a lição com caneta e a professora pede para fazer a lápis.*

*Professora: – Eh, HE3, último a começar, primeiro a acabar! (elogiando, ele acabou fazendo a lição)”*  
*(DCRE, p. 13)*

*“A professora chama atenção de MI3:*

*Professora: – MI3 você não está fazendo!*

*A professora explica para os alunos que tem dificuldade.*

*MI3: – Mas eu não entendi!*

*Professora: – Eu explico para você!*

*Quando a professora explica, ela não presta atenção.*

*Professora: – Entendeu?*

*Ela faz que sim com a cabeça.” (DCRE, p. 20 )*

*“Professora: – ED vamos fazer, não pode desanimar, eu estou aqui para te ajudar!” (DCRE, p. 16 )*

Esses alunos conviviam tanto na sala de aula regular quanto nas aulas de reforço e como este reforço foi ministrado no segundo semestre, entre setembro e novembro, os alunos já se conheciam e alguns juízos pareciam estar se firmando entre eles. Às vezes um ajudava o outro, mas, na maioria das vezes, eles se agrediam.

*“ROB briga com ED.*

*ROB: – ED porque você está cantando?*

*ED: – Não, eu estou olhando lá fora! (Havia música no pátio)*

*ROB: – Cala boca, sua menina burra!” (DCRE, p. 16 )*

*“CL não quer sentar com MI3.*

*CL: – Ela vomita! Credo! (e a imita vomitando)*

*Os alunos tiram sarro!*



*MI3: – Não é...*

*Ela tenta se explicar, mas os alunos não deixam, riem e gritam:*

*Todos: – Nojenta, nojenta!” (DCRE, p. 17)*

*“HE3 enrola e não faz nada.*

*Professora: – Senta e faça!*

*HE3: – Eu não sei! Eu não sei! (deita na mesa com a cabeça entre as mãos).*

*A professora vai e explica para ele, mas ele não presta atenção e chama ED.” (DCRE, p. 17)*

*“HE3 reconhece bem poucas letras do alfabeto e quase não consegue escrever nada. A professora explica. Quando ela termina, ele comenta que CL não sabe escrever nada!” (DCRE, p. 18)*

*“ED diz que já fez vários R, mas esquece qual é.*

*CL: – É porque você não sabe escrever.*

*HE3: – É.*

*O menino, com uma “cara de coitado” olha para mim conformado.” (DCRE, p. 20)*

*“A professora toma leitura dos alunos. LO e ROB liam sozinhos. A professora insiste com os alunos que têm mais dificuldades ED, HE3. LO não tem paciência:*

*LO: – Ele não sabe!*

*Professora: – Ele está pensando!*

*LO: – Não sabe nem ler nem escrever! E aponta RA3 e ED também.*

*A professora se mantém até HE3 reconhecer que eram os nomes dos alunos da classe e falar alguns.” (DCRE, p. 21)*

*“ROB se levanta e bate em AX que revida.” (DCRE, p. 22)*

*“CL e ROB jogam avião. De repente, ROB joga o estojo no ventilador e espalha lápis pela classe. Todos se assustam. Eles riem.*

*Professora: – ROB isso é coisa para se fazer!?” (pacientemente) Agora pegue todos os lápis!” (DCRE, p. 19)*

No final do reforço, a professora estava mais desanimada não só pelo comportamento dos alunos, mas porque os alunos faltavam muito, não traziam material e quando havia outras atividades paralelas na escola, eles não prestavam atenção na aula. Precisava negociar a participação dos alunos nas aulas, mas nunca os dispensou antes do horário. Reclamava que os alunos não davam valor ao reforço e que estava preocupada com a continuidade do trabalho, porque estava ficando muito difícil devido às constantes faltas das crianças.

*“MI3 não quer entrar na sala. A professora comentou que seria difícil porque muitos alunos faltaram e não trouxeram material e estavam ansiosos em sair. Convence MI3.” (DCRE, p. 15)*

*“Os alunos insistem em sair (estava havendo atividade no pátio com os alunos e música)*

*MI3: – Deixa a gente sair!*

*ROB: – Professora, solta a gente!*

*Os alunos corrigem a lição, mas logo se dispersam, eles se recusam a participar. A professora os incentiva a criar um outro poema trocando os nomes das personagens e os verbos. No começo, os alunos ficam tímidos, mas aderem à idéia da professora, gostam da atividade, mas estão preocupados em sair. A*

*professora negocia que quem fizer pode sair, mas só os dispensa no final da aula.” (DCRE, p. 16)*

*“CL emburra quando vê a classe dele sair para a Educação Física. A professora negocia pacientemente. Professora: – Quem fizer direitinho eu deixo sair. Vou ditar, mas é pedacinho por pedacinho não é a palavra (bingo de sílabas).*

*Passa olhando.*

*Professora: – Vamos ver quem está com vontade de sair!? Só você que não, CL? (...) ROB ficou andando pela classe. RA3 não quer fazer, mas CL faz, mas não corrige, fica olhando os alunos correrem no pátio.” (DCRE, p. 20-21)*

Alunos como LO, AX, ROB mostravam sinais de melhora na aprendizagem, mas dependendo do dia e do ânimo da turma, eles se dispersavam e pouco aproveitavam as aulas.

A professora III controlava a turma que era em número menor e os alunos do 4º ano eram mais calmos e menos agressivos. As atividades eram desenvolvidas com mais rapidez pelos alunos devido à própria experiência deles, que já freqüentavam o 4º ano.

A professora dava as atividades, controlava a execução e orientava-lhes para que quando terminassem apresentassem o caderno para ela corrigir. Corrigia todas as atividades individualmente, caderno por caderno. Durante a aula, mostrava os erros e mandava os alunos refazerem. Depois, fazia oralmente uma correção geral. Quando os alunos acertavam na correção, fazia elogios para todos. Não deixava os alunos se dispersarem.

*“Faz a correção oralmente e os alunos acertam:*

*Professora: – Vocês estão ficando espertinhos nisso!*

*Pede para copiarem a outra lição. MCA conversa com TR.*

*Professora: – MCA eu estou vendo! Tem coisa para fazer!(aponta a lousa) Quem for terminando traz para eu corrigir!” (DCRE, p. 24)*

MCA foi o que apresentou mais dificuldades durante todo o reforço. Ele não reconhecia as letras do alfabeto, não conseguia ler nem escrever o próprio nome. A professora iniciou o trabalho ensinando-lhe as vogais. Na oralidade, ele se expressava bem, discutia idéias dos textos quando a professora contava histórias ou fazia a leitura de textos.

Aproximadamente no meio do reforço, a professora do reforço, a coordenadora e a professora da turma decidiram retirar alguns alunos da turma porque já estavam apresentando melhores resultados na alfabetização e precisavam freqüentar mais as aulas da própria turma para tentar recuperar o conteúdo defasado dos anos anteriores, ficando apenas quatro alunos na turma e apenas um, MCA, da turma que eu acompanhava.

Durante o restante do reforço, a professora trabalhou praticamente individualmente com

os alunos. MCA mostrou bastante disposição na participação durante as aulas, mas a produtividade, o rendimento quanto à aquisição da leitura/escrita foi ínfima; ele não conseguiu ao final do reforço, escrever o próprio nome completo. A oralidade/expressão ficou cada vez mais desenvolvida. Era comunicativo, mas infelizmente houve pouco progresso quanto à escrita e leitura de palavras simples. Parecia não fixar os símbolos e o que eles representavam e freqüentava ainda mais dois reforços, o do PQE e com a estagiária da Unicamp.

Não houve, no final do reforço do Estado, uma cobrança quanto ao rendimento dos alunos durante este processo. Talvez pelo desgaste de todos e por estar no final do ano letivo e os alunos já realizarem as avaliações nas turmas regulares. Em uma reunião de HTPC, as professoras de todos os projetos de reforço realizados na escola foram convidadas a participar para relatar como avaliavam essa medida juntamente com as demais professoras. Poucas estiveram presentes no HTPC devido ao comprometimento com outras atividades no horário marcado<sup>26</sup>.

### **5.3 Considerações gerais**

Em todas as turmas observadas, poucos alunos apresentavam distorção idade/série. No 2º ano havia quatro alunos (MI2, WE2, ML2, PT), sendo que um deles (PT) foi reclassificado para o 3º ano porque apresentava bom desempenho escolar (estava defasada devido ao fato de ter que cuidar dos irmãos; a mãe foi advertida pela professora sobre as conseqüências do não comparecimento da filha na escola). Os demais freqüentaram o 2º ano e foram promovidos sendo que um deles (MI), a partir do 3º bimestre, evadiu-se da escola.

No 3º ano, havia dois alunos, um deles (AL4) foi reclassificado para o 4º ano devido ao bom aproveitamento escolar (AL4 não freqüentou até o final do ano as aulas no 4º ano, mas não foi considerado evadido porque as faltas não eram suficientes para reprová-lo e as professoras o consideravam apto para freqüentar o 5º ano; a mãe não veio fazer a matrícula). O outro (JF) permaneceu no 3º ano devido às dificuldades de aprendizagem e à falta de conteúdo (a mãe comunicou que o menino parou de estudar para trabalhar e ajudar em casa; foi advertida que ele tinha de freqüentar a escola); cursou o 3º ano e foi promovido para o 4º ano.

---

<sup>26</sup> As observações sobre reforço no HTPC serão relatadas mais à frente, na descrição das Reuniões de HTPC, no item Reforço.

No 4º ano, não havia casos graves de distorção idade/série. A pouca distorção idade/série na escola deveu-se ao fato de que, no ano anterior, o projeto Classe de Aceleração na escola tinha como objetivo corrigir essa distorção.

Houve durante todo ano uma preocupação das professoras em relação à falta dos alunos. A cobrança deste aspecto foi exercida da DE para a escola, da direção para os professores e desta última para os pais. Nas novas diretrizes das escolas estaduais de São Paulo e na própria LDB, este aspecto pode reprovar o aluno e conseqüentemente, disso decorre a ênfase (cobrança/controle) sobre as faltas dos alunos.

Das práticas pedagógicas e avaliativas observadas, pode-se aferir que havia uma diretriz com relação ao desenvolvimento dos conteúdos dos anos escolares até porque a existência do PQE obrigava a escola a ter clareza de quais conteúdos eram necessários para conseguir o padrão de qualidade de ensino que o programa almejava.

Não foi observada utilização de cartilha, mesmo porque isso não era contemplado no projeto pedagógico da escola. O livro didático foi utilizado em algumas turmas, mas como apoio, não houve ocorrência de sua utilização como único material. As professoras que mais utilizavam eram as do 2º e 3º ano. Muitas atividades eram desenvolvidas pelo grupo nas reuniões de capacitação do PQE, e também foi utilizada a apostila elaborada pelo PQE.

Como os conteúdos mais trabalhados durante todo o ano letivo recaíram sobre Português e Matemática (a capacitação do PQE envolvia estas disciplinas), a avaliação dos aspectos relacionados a estes conteúdos era o mais recorrente, além dos relacionados às atitudes e ao comportamento dos alunos.

As aulas eram enunciadas pelo professor que indicava o conteúdo e a forma de trabalho. Na grande maioria, as professoras ou utilizavam a lousa ou uma atividade impressa, realizavam uma explanação para todos sobre o conteúdo, consideravam as contribuições e/ou dúvidas dos alunos. Em algumas atividades, as professoras, principalmente as do 3º e 4º ano, utilizavam materiais didáticos diferenciados, ou confeccionavam junto com os alunos.

A ênfase na lição de casa era constante em todas as turmas e um pouco menos na turma do 4º ano. Havia uma tendência em trabalhar com os alunos de forma homogênea, através de explicações orais coletivas, mesmo quando os alunos estavam agrupados. Quando os alunos perguntavam ou demonstravam não compreender um assunto, este era novamente explicado pelas professoras. Quem mais utilizava explicações individuais era a professora do 1º ano, que constantemente revia com os alunos alguma letra ou conteúdo que eles não dominavam.

O domínio sobre os conteúdos a serem ensinados e a postura de segurança do professor em relação à classe influenciavam na constituição das turmas e nas relações estabelecidas na sala de aula. Um caso muito evidente foi em relação às professoras A e B do 1º ano.

O trabalho coletivo contemplou a proposta pedagógica da escola, ocorrendo ora por discussão (foram realizadas discussões sobre a importância desse tipo de trabalho, mas nem todos professores pareciam acreditar nos benefícios dele) ora por imposição. Os professores de certa maneira tiveram que modificar seus hábitos rotineiros para apresentar uma organização diferente do espaço na sala de aula. Não que houvesse vigilância por parte da coordenação e direção, mas sempre eram colocadas em evidência as classes que utilizavam o trabalho coletivo. Nem sempre o fato de os alunos estarem agrupados significava que estavam realizando o trabalho coletivamente.

No geral, todas as classes, excluindo os dias de provas, sempre estavam organizadas em grupos de alunos ou em duplas. A professora que mais tinha resistência a este tipo de trabalho das turmas observadas era a professora do 2º ano, que preferia o trabalho individual e a organização da classe por fileiras.

A utilização do trabalho em grupo em algumas turmas pode ter gerado um certo comodismo do professor em não acompanhar alunos com problemas de aprendizagem, deixando esta tarefa para o grupo.

As avaliações diagnósticas (realizadas pelo PQE), de certa maneira, garantiam a diretriz quanto aos conteúdos, mesmo porque o PQE estava em consonância com os PCNs, em relação aos conteúdos e às habilidades para o Ensino Fundamental, que também estavam propostos no projeto pedagógico da escola. Metodologicamente, embora a coordenação e direção sinalizassem a importância nesse sentido, acredito que estas não foram tão acentuadas quanto as mudanças ocorridas em relação aos conteúdos.

Quanto às práticas avaliativas e à metodologia de ensino, elas tinham o tom particular de cada professor. Mas havia uma diretriz em relação à avaliação na escola; a direção e a coordenação colocaram como norte a progressão continuada, entendendo que esta contribui significativamente para respeitar o ritmo diferenciado dos alunos e, portanto, trabalharam até certo ponto impondo essa concepção e tentando, através das fichas descritivas, imprimir um outro sentido para a avaliação na escola (que muitas vezes parecia contradizer o PQE).

As fichas descritivas propostas pela coordenação e direção foram de certa maneira discutidas e, ao mesmo tempo, impostas aos professores. Inicialmente, as professoras foram orientadas a registrarem os progressos e as dificuldades dos alunos, mantendo um caderno

descritivo durante as aulas para, posteriormente, ao final do bimestre, expressarem todos os dados coletados durante o período em um relatório. Nos primeiros bimestres, esses relatórios eram pessoais e cada professor fez como entendeu ou considerou adequado. No último bimestre, a coordenação e direção estabeleceram uma ficha comum a todas as turmas e alunos.

A inserção deste trabalho acabou direcionando as práticas avaliativas e, ao se preocuparem com as fichas descritivas, muitos professores deixaram de praticar e utilizar outras formas avaliativas. Isso não significa que outros instrumentos de avaliação não tenham sido utilizados pelos professores, mas ressalta-se que esse trabalho com as fichas descritivas acabou orientando a discussão da avaliação do professor sobre o aluno, com a direção e coordenação participando e, além disso, norteando/direcionando a avaliação em toda a escola.

As provas do PQE, como observado na descrição dos dados, contribuíram para a retirada do controle por parte dos professores sobre a avaliação dos alunos e a ênfase da Coordenação e direção nas fichas descritivas abriu caminho para que alguns professores não utilizassem a prova como único instrumento de avaliação formal e favoreceu o surgimento de outros mecanismos para avaliar os alunos.

Os instrumentos mais utilizados para avaliação foram:

- correção das lições de classe ou de casa no caderno;
- provas: as professoras realizavam provas bimestrais com os alunos mais intensamente no primeiro bimestre; com exceção do 3º ano, houve uma diluição do caráter negativo dado a este instrumento; chegando a não ser utilizado nos últimos bimestres por várias professoras;
- trabalhos em grupo ou individual sobre temas determinados;
- atividades ou exercícios dados em sala de aula;
- observação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em sala de aula registrados em sínteses bimestrais – fichas descritivas – considerando aspectos relativos ao conhecimento e às atitudes dos alunos;
- comportamento;
- participação;
- auto-avaliação.

Dos instrumentos utilizados, pode-se aferir que muitos deles não denotam clareza quanto aos critérios e pressupõem uma certa subjetividade do professor em relação aos julgamentos emitidos sobre os alunos. As fichas descritivas sofreram durante todo o ano modificações para refinar ao máximo o seu significado dentro das possibilidades dos professores, da coordenação e direção, tentando criar uma linguagem comum e articulada com a proposta da progressão continuada.

Ainda com relação às provas realizadas pelo PQE, no último semestre foi perceptível a ênfase de algumas professoras na preparação dos alunos para as provas, acreditando contribuir para uma melhoria no rendimento/aproveitamento até então apresentado pelos alunos (em parte, as professoras eram motivadas e incentivadas pelas coordenadoras do PQE). Algumas professoras pareciam aderir a essa “proposta”, mesmo porque o trabalho delas ficava exposto nas avaliações do PQE e elas acabavam se cobrando e criando expectativas diante dos resultados apresentados nessas avaliações.

O ciclo de cobranças era interessante: os empresários cobravam os resultados das coordenadoras do PQE e da direção da escola, as coordenadoras do PQE cobravam as professoras, mas a direção e coordenação muitas vezes interferiam em sentido contrário não cobrando as professoras, mas apoiando e justificando os resultados apresentados pela escola e tentando garantir a diretriz da escola de respeitar o ritmo dos alunos (progressão continuada).

A nota era utilizada diferentemente pelas professoras: pouca ênfase e importância atribuída pelas professoras do 1º e 4º anos e bastante exigidas nos 2º e 3º anos e utilizadas como motivador da aprendizagem e controle do comportamento, às vezes até como ameaça.

As provas realizadas, incluindo as do PQE (que eram mais recorrentes), seguiam o ritual tradicional de provas e eram cercadas de sentimentos de apreensão e medo pelos alunos. A intensificação dos sentimentos expressos neste momento e até em outras atividades que requisitavam um julgamento do rendimento/aproveitamento escolar do aluno era influenciada por vários fatores: como o professor entendia a produção do conhecimento; como o professor se relacionava com o aluno; e, ainda a compreensão da avaliação. Dependendo da relação entre estes fatores os rituais de prova ou os rituais escolares evidenciavam uma relação aluno-conhecimento mais ou menos sofrível.

A forma como o professor dirigia-se ao aluno, desde a forma de falar, os gestos e olhares carregavam, em relação ao conhecimento e mais intensamente ao comportamento e atitudes dos alunos, juízos e valores que no cotidiano geravam uma imagem do aluno para a professora, para o próprio aluno e para a turma, algumas formas percebidas:

- considerações orais sobre o caderno do aluno ou sobre a realização de uma atividade ou exercício escrito, sobre o desempenho do aluno na prova ou tarefa de casa, ou execução de uma atividade na lousa, sobre o comportamento inadequado ou adequado do aluno, elogios, reprimendas, grito, silêncio;
- gestos como afastar o aluno antes mesmo dele se aproximar, gestos indicando lugares: a saída, atrás da porta, o canto da sala, atrás do armário, gestos negativos com a mão ou balançando a cabeça, parar ao lado do aluno, cruzar os braços e encará-lo, avançar sobre o aluno, pegar atividade ou o caderno com desdém ou cuidado, posicionamento na frente ou ao fundo da sala de aula;
- as expressões: olhar de canto, olhar severo, olhar acolhedor, sorriso, careta, cara feia, entre outros.

Os alunos tendem a absorver as relações vivenciadas em sala de aulas e reproduzi-las em alguns casos, desconsiderando outros alunos ou fazendo considerações muito semelhantes às da professora.

O controle da turma, do comportamento dos alunos era menos intenso no 4º ano. Nas demais turmas a recorrência sobre a vigilância do comportamento dos alunos era constante, porque os alunos eram muito agitados e agressivos, desde os alunos do 1º ano, que era a maior turma, 38 alunos. Em alguns casos, as considerações feitas sobre o comportamento ou atitude do aluno acabavam por se constituir na imagem do aluno muito mais do que o desempenho na aprendizagem.

Muitas técnicas eram utilizadas na tentativa de controlar os alunos: gritos, ameaças, ofensas verbais, retirar atividades consideradas mais prazerosas para os alunos, castigos, colocar fora da sala de aula, isolar o aluno, bilhetes para os pais e mandar à diretoria da escola, entre outras.

Quanto ao Projeto Reforço, este foi ministrado de forma semelhante a como as aulas ocorriam na escola. Às vezes parecia até mais “tradicional” do que as aulas normais. Nas turmas os alunos trabalhavam individualmente, enfileirados. A professora indicava o mesmo conteúdo a todos, colocando na lousa, ou através de uma atividade impressa, ou da apostila. Explicava para todos da mesma maneira e somente repetia mais vezes a mesma explicação quando percebia uma certa apatia dos alunos. Em alguns casos ajudava os alunos a executarem as atividades.



O controle do comportamento também era intenso durante o reforço, embora as turmas fossem menores (14 a 16 alunos), parte deles era dos que apresentavam comportamento inadequado na escola. As ameaças, reprimendas, sanções e punições também ocorriam no reforço.

O ritmo às vezes se diferenciava, pois as professoras do reforço executavam as atividades com menos rapidez do que as professoras regulares, embora no reforço do PQE houvesse uma cobrança formal sobre o prazo e a execução do reforço. Os conteúdos também eram “vigiados” ou pela coordenação do PQE, enfaticamente, e menos pela coordenação da escola no caso do reforço do estado.

Não foi realizada uma avaliação formal no reforço do estado. Mas era perceptível os alunos que conseguiam avançar através dos elogios e das reprimendas quando das execuções das atividades. O aproveitamento dos alunos ficou explicitado somente em relação aos alunos do 4º ano que foram dispensados do reforço porque estavam alfabetizados.

Em muitos casos, a prática realizada nos projetos de reforço pareceu reforçar os veredictos ou os juízos já produzidos na sala de aula, tanto pela professora que lecionava o reforço, pelas turmas (os alunos já se conheciam) e pelos próprios alunos sobre o seu aproveitamento/rendimento escolar e comportamento.

#### **5.4 A escola e o coletivo: outros momentos observados na escola**

Considerando que a avaliação tende a se difundir por todo o trabalho realizado na escola e extrapolar o ambiente da sala de aula, procurei nesta parte do trabalho descrever como ela ocorria nos diferentes momentos coletivos da escola, envolvendo não somente os professores, mas outros profissionais da escola e os pais dos alunos, relevando principalmente as discussões e as relações com a avaliação e a progressão continuada.

#### **5.4.1 As reuniões de HTPC (Horário Trabalho Pedagógico Coletivo)**

As reuniões ocorriam semanalmente depois do período de aulas da tarde. Durante todo o ano a reunião foi dirigida/organizada pela coordenadora pedagógica que esteve somente uma vez ausente para realizar um curso, recomendado pela DE/SE. Na maioria das reuniões a diretora estava presente e/ou a vice-diretora sempre que possível participava.

As reuniões eram realizadas na sala redonda, a sala era organizada em círculo ou semi-círculo, em grupos por ano escolar ou conforme o solicitado pela atividade a ser realizada.

As reuniões na grande maioria referiam-se à organização do trabalho pedagógico da escola. Muitas decisões sobre a condução dos trabalhos, como a organização das atividades e o funcionamento da escola, eram tratadas neste espaço o que às vezes era solicitado pelas professoras que este fosse utilizado mais intensamente para discussões pedagógicas sobre o como fazer e sobre a elaboração de atividades de aulas.

A relação entre os pares – diretora/vice/professoras/coordenadora sempre ocorreu com muito respeito e “tato”. As discussões, muitas vezes calorosas, eram mediadas pela intervenção de um ou outro evitando-se não o conflito de idéias, mas algum desgaste do grupo. Nesse sentido, o papel da coordenadora era muito bom, mas não ficava isento de críticas do grupo com relação a uma determinada ação ou intervenção; a coordenadora demonstrou ser solícita ao diálogo, ao debate.

As críticas e elogios ocorreram em todos os sentidos e em todas as direções, mas não abalaram o grupo devido à intervenção sempre confiante e positiva da coordenadora no sentido de solucionar/discutir os conflitos que surgiam. A seriedade com que eram realizadas as reuniões demonstrou o bom uso deste espaço nesta escola. A presença constante, muitas vezes questionada por todos, da diretora dava um tom ainda mais oficial/cerimonioso demonstrando que o trabalho ali realizado seria efetivado na escola.

Houve muitas ocorrências,<sup>27</sup> nas reuniões, de assuntos ligados às decisões sobre a escola, que eram explicitadas e discutidas nesse espaço ou somente comunicadas. Os assuntos relacionados ao PQE foram incorporados porque afetavam a organização da escola, tanto metodologicamente quanto nos aspectos relacionados com espaço físico da escola, participação

---

<sup>27</sup> Ver em Anexo 2 exemplificação (modelo) organização dos dados obtidos em observação.

em reuniões e outros, interferindo no cotidiano escolar; portanto, se integravam nas discussões nas reuniões de HTPCs:

- a organização dos horários, datas, das atividades escolares, discussões sobre comemorações ou festas, esta última, muitas vezes criticadas pelas próprias professoras que se sentiam exaustas, mas relevada devido à falta de recursos financeiros da escola;
- comunicados relacionados à vida profissional dos professores, novas resoluções e regulamentos: neste sentido vale lembrar do sentimento de insegurança gerada por concursos e remoções realizados pela DE em acordo com a SE durante o ano letivo, prejudicando o trabalho dos profissionais da educação, devido à instabilidade emocional provocada por estas determinações. Outro momento interessante foi o de esclarecimentos sobre a situação funcional dos professores. A diretora, solicitada pelas professoras e coordenadora, realizou uma explicação da legislação que rege a vida funcional delas, orientando-as principalmente porque havia no grupo muitas professoras “iniciantes”;
- organização da escola: fila de alunos, limpeza, recreio, combate e prevenção ao piolho, testes de visão e audição para os alunos e, posteriormente, encaminhamentos aos especialistas. Neste item a organização do recreio merece destaque porque foi motivo de muitas discussões entre a direção/Coordenação/professoras; principalmente a partir do segundo semestre porque a direção, devido às constantes reclamações de professores/alunos/pais sobre a violência neste horário, colocou em prática algumas propostas: inicialmente, pediu colaboração aos pais para “auxiliar” neste período, mas, não obteve sucesso porque os pais apenas “atendiam” aos filhos, e posteriormente, a separação do recreio, 1º e 2º anos em horário diferente dos alunos do 3º e 4º anos, gerando desgosto nas professoras que ficaram separadas durante o intervalo e, muitas vezes, não executavam ou se atrasavam no lanche ou no recreio acarretando prolongamento do horário do recreio seguinte, gerando um certo desconforto da direção que necessitou intervir depois de muitas recomendações e “policiar” o cumprimento dos horários, tanto o do lanche como o do recreio. Sobre o lanche foi enfatizado e discutido não somente o cumprimento do horário mas a responsabilidade e exemplo das professoras na condução dos alunos nesse momento, orientando para hábitos necessários durante a merenda. Gerou muitas discussões mas houve uma efetivação deste trabalho manifestado através de elogios da direção/Coordenação às professoras. Houve também por várias

vezes uma tentativa da Coordenação/direção de implantar o recreio dirigido, mas não houve participação nem interesse dos professores.

- procedimentos para matrícula dos alunos, lista de material, utilização do espaço físico e materiais pedagógicos da escola, escolha de livro didático, eleição de representantes das turmas.

A presença do supervisor de ensino na escola foi lembrada e mencionada nas reuniões, por duas vezes durante o ano letivo em situações “adversas” (às vésperas de feriados). A diretora comentou que ele alegou que estava cumprindo ordens da SE: fez o levantamento das faltas dos professores e checkou os Diários de Classe, advertindo que as faltas deveriam ser repostas porque os alunos precisavam ter 200 dias letivos. Caso não encontrassem substituta para a professora, a escola teria que repor e garantir a quantidade de dias letivos, deixando a lista dos professores que teriam que repor as aulas. A professora (ME) do 2º ano questionou se os alunos compareceriam no recesso para repor e a direção argumentou que eles seriam convocados e advertiu que provavelmente teria fiscalização e não seria do supervisor de ensino. Todas ficaram indignadas. A diretora aconselhou cautela em relação às faltas das professoras.

Muitos outros assuntos foram discutidos, relacionados mais às questões pedagógicas do que administrativas e que foram agrupadas pela proximidade ou relação do seu conteúdo ou ainda mesmo sendo pouco citadas colaboravam como os profissionais da escola e compreendiam alguns assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem.<sup>28</sup>

No primeiro semestre, logo no início das reuniões, houve uma preocupação por parte da coordenadora de auxiliar na organização de atividades pedagógicas para serem aplicadas nas salas de aula; as atividades discutidas eram elaboradas pelo PQE ou pelas professoras, ou apresentadas pela coordenadora. Durante o HTPC a coordenadora incentivava a socialização das atividades nos grupos por ano escolar e orientava que tais atividades deveriam ser desenvolvidas ao longo de um período e acrescentadas outras atividades pela própria professora se considerasse necessário para os seus alunos. Nesses momentos, questionava se a professora tinha dificuldades ou problemas em sala de aula e surgiam alguns relatos.

---

<sup>28</sup> Houve dificuldade ao apresentar tais dados devido abrangência/diversidade de assuntos relatados/tratados nas reuniões, e, como possivelmente esses assuntos poderiam esclarecer eventuais tomadas de decisão no âmbito escolar resolvi não apenas enumerá-las ou citá-las mas descrevê-las para se necessário posteriormente realizar um cruzamento com as outras informações. Outra dificuldade com relação aos dados das reuniões pedagógicas foi relacionada ao tipo de descrição, porque na maioria das vezes a pesquisadora conta o ocorrido devido a dificuldade no registro dos dados. Eram reuniões coletivas e, muitas vezes as professoras falavam paralelamente.

## Dificuldades comentadas pelas professoras

Uma das dificuldades apresentadas estava relacionada a organização dos alunos em grupos. Duas das seis professoras do 1º ano não acreditavam neste tipo de trabalho “exigido/incentivado” pela Coordenação e direção de escola, argumentando que não dava certo porque os alunos copiavam um do outro. Algumas professoras defenderam o trabalho em dupla (aluno forte com fraco). A coordenadora aproveitou-se da discussão e elogiou o trabalho das professoras que tentavam modificar a organização da sala de aula e colocou uma das professoras em evidencia por continuar organizando a sala em fileiras, justamente a professora A do 1º ano que eu acompanhava. Ela não se manifestou, mas demonstrou descontentamento.

*“Coordenadora: – Gente, quando vamos à DE num curso, como a gente fica? Não é quase sempre em círculo... porque? A gente fica exposta, e as próprias reações do corpo ficam evidentes. O corpo também expressa compreensão e outras coisas; enfileirados os alunos se escondem um atrás do outro, os tímidos... Professora VA: – Hoje quase não tem aluno tímido!*

*Coordenadora: – Não é isso VA! Deste modo dá oportunidade para você ver diferentes reações do aluno, em dupla, grupo. Quando for um trabalho que você quer observar o raciocínio ou desempenho individual, daí você não coloca em grupo.*

*VA e CLA não pareciam convencidas. As outras professoras pareciam aceitar.” (DCHTPC, p. 3)*

Outra dificuldade apontada pelas professoras foi em relação ao ingresso dos alunos no 1º ano, sendo que a maioria só completaria sete anos no final do ano letivo. Esse assunto acabou gerando em outra reunião a discussão sobre o conceito de aluno “imaturo” utilizado por muitas professoras para descrever os alunos e que foi questionado na DE. A coordenação, apoiada pela direção, recomendou que as professoras não o utilizassem e que elas enfatizassem mais a situação de ensino-aprendizagem do que a denominação – aluno imaturo. A Coordenação apresenta a posição de uma supervisora da UE, que afirmava que todos alunos são capazes de aprender, o que remetia a um certo tom de incompetência dos professores ao não conseguir lidar com os alunos. Os professores agitaram-se e a discussão encaminhou-se para como lidar com os alunos que freqüentam a escola.

*“CRIS (professora do 2º ano) questiona indignada: – Como? Alunos “normais” todo professor é capaz de ensinar, mas e aqueles nossos alunos que foram mal concebidos, indesejados, quase abortados ou que sai da escola e vai morar no lixão, que tem problemas afetivos porque os pais abandonaram com fulano, etc. A gente também tem que dar conta?*

*ME (professora do 2º ano): – Então como trabalhar com alunos que são “imaturos”, e outras dificuldades se o professor também não está preparado para lidar com determinados casos que aparecem na sala de aula.” (DCHTPC, p. 3)*

A coordenadora tentava dialogar e amenizar a ansiedade gerada concordando que alguns casos eram problemas sociais que não estavam no âmbito da escola, mas que o professor poderia contribuir apresentando uma atitude diferente do que os alunos estão acostumados em seu convívio social, que não adiantava a “pedagogia do grito” porque esta apenas reforçava e reproduzia a única relação que eles conheciam e que eles tinham em casa, na família, na polícia, que era com quem eles se relacionavam. Aconselhou que as professoras utilizassem a “intuição” para impedir que certos conflitos se reproduzissem na sala de aula. Outro aspecto que considerei como fazendo parte da compreensão da relação professor/aluno foi a valorização da coordenadora de atividades relacionadas ao desenvolvimento afetivo/emocional dos alunos que ela elogiava e fazia questão de socializar no grupo, sempre ressaltando este aspecto como importante para o desenvolvimento da aprendizagem.

*“A coordenadora pediu para a professora do 1º ano (MA) apresentar um trabalho que realizou com a classe. Ela contou que distribuía folhas de sulfite e pedia aos alunos para elaborar um desenho, frases para o colega aniversariante. Depois ela recolhia fazia uma capa e coloca uma mensagem dela para o aluno, grampeava as folhas e entregava para a criança no dia do aniversário. Ela considerou que este trabalho incentivou e melhorou o relacionamento entre eles porque mesmo quando a criança faltava os alunos lembravam de cumprimentar/entregar o livro para o colega.*

*Coordenadora: – Este tipo de trabalho é importante porque o cognitivo funciona melhor se o emocional estiver regulado. Estas atividades devem ser incentivadas na escola, principalmente por trabalhar a afetividade e não reforçar a agressividade. (...) É importante trabalhar a afetividade principalmente na data do aniversário dos alunos. Muitos pais que comparecem em minha sala nem sabem a data de aniversário dos filhos!” (DCHTPC, p. 13)*

E nesse sentido apareceu como dificuldade a relação dos pais/escola. Apenas uma vez no início de primeiro semestre foi tratado esse assunto, sem estar relacionado à proximidade da Reunião de Pais e Mestres. Uma das professoras do 1º ano (CLA) comentou a “pressão/cobrança” dos pais no sentido que os filhos aprendessem logo a leitura, e a coordenadora disse que era preciso esclarecer os pais porque os professores eram quem sabia sobre o processo de aprendizagem dos alunos, e em março era muito cedo para o aluno estar alfabetizado. Alertou que as professoras tinham que saber conversar com os pais e citou o exemplo de um pai de aluna do 1º ano que queria que a filha fosse reclassificada para o 2º ano e quando a Coordenação fez a avaliação percebeu que a menina estava alfabetizada, mas ainda não conseguia ler com fluência, interpretar textos, a compreensão de conceitos matemáticos não

estava desenvolvida. Então, não era uma decisão do pai, mas a escola tinha que analisar e informar adequadamente a situação dos filhos aos pais.

Outras referências sobre os pais estavam relacionadas a uma ou outra reclamação dos mesmos sobre a escola, mas questões particulares, como: briga na escola, alguma decisão administrativa que os afetavam (uniforme, utilização dos banheiros da escola), mas quase sempre resolvidos nas reuniões de pais e mestres. Em uma reunião de preparação da reunião de pais a coordenadora apresentou uma visão sobre a relação dos pais/escola.

*“Coordenadora: – É importante para melhorar a qualidade da participação dos pais e aproximá-los da escola e dos problemas dos filhos. Muitos pais não sabem e nem têm tempo para participar da vida dos filhos.” (DCOR, p. 4)*

Infelizmente, na prática, esta proposta pareceu-me não se efetivar. A presença dos pais ocorria em poucos momentos e geralmente para ratificar as decisões da escola.

Uma outra dificuldade apontada pelas professoras, de modo geral, era a ausência dos alunos questionadas as providências tomadas pela direção quando encaminhados os nomes dos alunos. A diretora explicou que os encaminhamentos dos alunos faltosos estavam sendo realizados segundo o protocolo: as cartas registradas eram enviadas aos pais, e os pais que não respondiam ao comunicado eram encaminhados diretamente ao Conselho Tutelar porque a DE dizia não ter condições de atender esse serviço devido ao pequeno número de funcionários. Então, estavam sendo protocolados no próprio Conselho Tutelar, mas este por sua vez também não tinha condições de atender a demanda. A diretora esclareceu que a escola estava garantindo o cumprimento do papel a ela designado e, portanto, estavam respaldados. A direção revelou como entendia a função da escola na sociedade e como estavam trabalhando para isso:

*“Diretora: – Todos somos responsáveis, mas nós não somos culpados. Responsáveis sim, porque de várias formas lidamos com a educação, mas culpados não. Então, vamos fazer a nossa parte do trabalho. A inspetora de alunos estava discutindo com a coordenadora sobre o problema dos alunos no recreio, tentando entender o aluno para ajudar,*

*Coordenadora: – Aos poucos... as coisas vão mudando, até em como entendemos os alunos.” (DCHTPC, p. 6)*

Outros aspectos discutidos, mas com mais incidência no segundo semestre, foram os relacionados ao que inicialmente denominei de planejamento, mas que posteriormente percebi estarem relacionados à avaliação/objetivos e ou conteúdos/metodologia e embora listados na releitura apresentavam-se interligados, dificultando a descrição separada dos mesmos. Mas vale

ressaltar que, no segundo semestre, as discussões sobre estes aspectos pareciam mais “densas”, talvez pela introdução pela coordenadora de textos que estimulasse/orientasse a discussão no grupo. Embora bem pouco utilizados, devido à demanda de outros assuntos para resolverem, a introdução dos textos pareceu-me revelar/explicitar como a escola compreendia alguns assuntos.

Sobre a avaliação optei por relatar separadamente devido à importância para o presente trabalho e também porque somente depois de listadas observei o quanto estas questões ligadas às práticas avaliativas na escola foram relevadas, possivelmente devido a dois fatores: primeiro as avaliações externas aplicadas pelo PQE e segundo, a implantação das fichas descritivas pela coordenação/direção.

Vale também ressaltar que as incidências sobre aspectos avaliativos intensificaram-se no final do ano letivo (no segundo semestre). Como outros estudos revelam, parece ser este o momento onde os conflitos afloram, principalmente quando se tem que realizar o julgamento ao final de um curso ou período, mesmo não havendo a reprovação.

### **Planejamento escolar**

Na primeira reunião de HTPC foi apresentado um vídeo da SE sobre o Planejamento 2000, enfatizando a importância de se planejar as metas a serem alcançadas, traçando a priori os objetivos que se pretende atingir. As demais reuniões foram para elaboração de planos de ensino das diferentes disciplinas do ano escolar. Os planos de ensino foram sendo elaborados/modificados praticamente durante todo o ano, sempre com a recomendação da coordenação de planejar “com vistas ao que não foi atingido no bimestre anterior” (DCHTPC, p. 6), revelando a preocupação constante da coordenação em manter como diretriz o ritmo de aprendizagem do aluno e a continuidade dos conteúdos, presente no projeto pedagógico da escola e no que ela acreditava representar o ciclo de aprendizagem/progressão continuada. Mas, outro aspecto que não se pode deixar de lado foi a crítica de uma das professoras do 4º ano (MC) sobre a verificação e muitas vezes elaboração dos planos de ensino pelas coordenadoras do PQE tirando a autonomia do professor que era quem sabia da realidade da classe. No final do primeiro semestre as professoras demonstravam um certo descontentamento com relação ao plano de ensino, em parte, por ser elaborado pelo PQE e elas apenas verificarem e, em parte, talvez, porque o PQE entregava-os ao final do bimestre, gerando críticas.

A justificativa elaborada pela coordenadora e por algumas professoras sobre esta prática do PQE, principalmente relacionado aos conteúdos, pautava-se no fato de que tais conteúdos



estavam em consonância com os conteúdos dos PCNs, obrigatórios para o Ensino Fundamental. Houve, portanto, uma aproximação na compreensão delas entre os conteúdos do PQE/PCNs.

*“CRIS (professora do 2º ano) tentou argumentar que o PQE estava capacitando para a implantação dos PCNs, afirmando que querendo ou não as escolas públicas deveriam adotar. Tentou amenizar a idéia de que seja o construtivismo. Reforçou que elas estavam em vantagem porque recebiam capacitação para implantar os PCNs. A coordenadora também se posicionou favorável a esta idéia e colaborou nesse sentido afirmando que tinha muita gente perdida em relação aos PCNs e elas estavam tendo a oportunidade de se capacitar na escola e recebiam um pagamento para isto.” (DCHTPC, p. 19)*

*“MC (professora do 4º ano) insatisfeita exemplificou com as frações, dizendo que ela programou para trabalhar no 2º semestre esse conteúdo e a coordenadora de Matemática insistiu para que ela trabalhasse no 1º semestre. Outra professora lembrou que é assim também nos PCNs (numa atitude contra o PQE).” (DCHTPC, p. 20)*

Estas discussões são relevantes porque demonstram como no cotidiano foram se construindo os conceitos, a compreensão (equivocadas ou não) das novas medidas implementadas pelas políticas públicas vigentes, desvelando também as dificuldades devido à forma como foram “impostas” sem esclarecimentos e mostrando, que ao contrário do que se propagava, o esforço dos profissionais na compreensão/implantação de tais medidas.

A utilização de textos nas reuniões trouxe mais elementos para a discussão de assuntos ainda “mal resolvidos entre eles”. A coordenadora trouxe um texto sobre disciplina em sala de aula, ressaltando aspectos do trabalho em grupo, a importância do estabelecimento de regras com os alunos e do professor como um modelo de conduta, advertindo os professores de que era necessário tomar cuidado com as atitudes em sala de aula.

As professoras questionaram como fazer para resolver os problemas disciplinares e aceitação de determinados alunos nos grupos de trabalho. A coordenadora na tentativa de responder resgatou o trabalho realizado no projeto de atitudes e trabalho em grupo e da importância de se ter continuidade na sala de aula e nos outros ambientes escolares, elogiando uma atividade realizada pela professora do 1º ano (VA) nesse sentido. Algumas professoras reafirmaram o posicionamento contrário em relação ao construtivismo, uma vez que VA era contra a alfabetização proposta pelo PQE, afirmando ser o trabalho no método tradicional também eficiente e com bons resultados.

Resgataram o uso da cartilha na alfabetização e houve discordância entre as professoras. Algumas afirmavam que não era mais utilizada a cartilha em sala de aula, mas BE discordou enfaticamente dizendo (quase acusando) que a cartilha ainda era utilizada por algumas delas de diferentes modos na sala de aula. A discussão ficou mais calorosa no tocante à alfabetização e

voltaram a enfatizar a necessidade de ensinar a silabação, enquanto a coordenadora e algumas professoras defendiam que deveria ser a partir do texto. A polêmica cresceu e MC (professora do 4º ano) fez uma intervenção, mas muitos professores pareciam não entender que a diferença entre um método e outro estava na concepção do conhecimento: um centrado no professor e outro no aluno.

As professoras pareceram nem perceber ou entender a colocação de MC e continuaram afirmando a eficiência do método tradicional porque alfabetizou a todos. As escolas particulares ainda trabalhavam com esse método e obtinham resultados. A coordenadora argumentou que a realidade social dos alunos de escola particular facilitava a efetivação de qualquer metodologia de ensino, mas no caso dos alunos da escola, com outra realidade social, se faziam necessários outros “mecanismos” para proporcionar o avanço na aprendizagem.

Em outro momento quando retornou esta discussão método tradicional x construtivista, uma das professoras do 1º ano (VA) afirmou que para aos alunos que apresentavam dificuldades deveria ser aplicado não a proposta do PQE, mas o método tradicional modificado e bem dado. A coordenadora apenas afirmou que confiava no trabalho do grupo de professoras mas que não era possível aceitar que professores se recusassem a implementar o trabalho que realizavam porque na escola havia um projeto pedagógico que deveria ser desenvolvido.

## **Avaliação**

No primeiro dia de reunião quando foi apresentado o vídeo da SE sobre planejamento, havia a apresentação da Secretária da Educação do Estado de São Paulo (vaiada pelas professoras) que relatava algumas experiências bem sucedidas de escolas públicas e respondia a questões do telespectador sobre progressão continuada. Foi defendida pela Secretária utilizando-se dos argumentos: houve uma queda na taxa de evasão de 10 para 4% e disse existir a Progressão Continuada desde a Gestão Erundina – Partido dos Trabalhadores (PT) em São Paulo, portanto não seria uma novidade. Logo iniciou uma discussão sobre aprovação/reprovação entre as professoras.

*“IZ (professora do 4º ano): – E como é que vai ser? Que nem o outro ano, aquele empurra-empurra?”*

*Coordenadora: – Não, gente! Quero assumir um posicionamento junto com vocês, mas vocês precisam entender a “pressão” que recai sobre a coordenadora. Vocês sabem que na DE, no final do ano eles vão forçar ao máximo a aprovação, portanto, vamos utilizar todos os recursos que temos, as recuperações paralelas e documentar porque no final é só pressão para aprovar os alunos.*

*IZ (professora 4º ano): – Eu quero falar que eu já estou me preparando este ano e os alunos que nós achamos que não tem condição de ir para o 5º ano, nós vamos reter com ou sem a DE! Tem aluno que não sabe nem escrever o nome no 4º ano. Sinto muito! Eu não vou ficar empurrando esses alunos, não!*  
*(Ouviram-se um ruído em sentido favorável)*

*Outra professora: – É tem também o problema de presença, como vai ficar esse ano?*

*Coordenadora: – Gostaria de lembrar que eu e a direção já enviamos cartas registradas para os alunos que estão ausentes durante dez dias seguidos e se não obtivermos respostas encaminharemos para a diretoria tutelar. Daí, já fizemos a nossa parte e, se eles não resolverem lá, não vamos ao final do ano aceitar o aluno que faltou o ano todo e aprovar como já aconteceu o ano passado.*

*(A vice-diretora comunicou que gastaram cerca de R\$ 67,00 em cartas registradas.)*

*Coordenadora: – É, nos outros anos ainda tínhamos também as classes de aceleração, que agora não funcionam. O jeito é aproveitar os reforços e no final do ano se não der não deu! Nem vamos mandar para a recuperação de férias – primeiro porque são duas semanas e se o fulano for uma vez ele acaba sendo aprovado, lá a pressão é ainda maior; e, depois é muito complicado porque chega em janeiro nenhum professor se habilita para lecionar no reforço e a escola sede é longe. Os alunos nem aparecem e no final são aprovados.*

*CLA e VA (professoras do 1º ano): – E é assim, o ano passado, a gente escolheu um projeto para trabalhar com os alunos. Não é retomada de conceitos de todas as áreas que ele está com déficit.*  
*(Concordam)*

*Professoras de 3º ano (CLA): – Não! Tem que reprovar antes da recuperação de férias!*

*Coordenadora: – O ideal mesmo é a gente fazer o nosso trabalho aqui na escola, tentando utilizar o máximo o reforço do PQE que começa em abril e o do governo que começa em maio e, trabalharmos o melhor que pudermos. Só que tomem cuidado porque não há condições de todos alunos com problemas frequentar o reforço. Tem que ser os casos mais gritantes. Se forem uns quatro alunos por classe, vão dar 2 salas na escola (no sentido de que não vai ser fácil controlar). Bom, agora eu gostaria que vocês aproveitassem para discutir as atividades pedagógicas e conteúdos que vocês estão fazendo na classe e eu vou dar atenção aos primeiros anos que estão tendo mais dificuldades.*

*ME (professora do 2º ano): – Também com tanto alunos!?” (DCHTPC, p. 2)*

No primeiro semestre também foi efetivado o processo de reclassificação dos alunos. Foi solicitado pela coordenadora que as professoras indicassem os alunos para que a coordenação e direção analisassem os casos, explicando que além do bom desempenho do aluno, a idade também era um dos critérios. Uma das professoras ao entender a proposta de reclassificação questionou, meio que na brincadeira:

*“CLA (Professora 3º ano): – Para trás também conta? Voltar para o 1º, 2º ano?*

*Coordenadora: – Não! É só para frente!*

*As professoras riem.” (DCHTPC, p. 3)*

As demais incidências sobre o assunto estavam relacionadas à efetivação de uma avaliação escrita (Matemática/Português) como documento comprobatório, elaborada por todas as professoras do ano seguinte no qual o aluno seria matriculado. Depois de corrigidas as professoras assinariam juntamente com a direção/coordenação. Dois alunos do período da manhã das turmas que eu observava foram reclassificados: PA do 2º ano, e AL do 3º ano.

No final do primeiro bimestre surgiram as primeiras discussões sobre as fichas descritivas sobre os alunos a partir de um texto sobre Registro Escolar (instrução da DE, que contribuiu para evidenciar nas reuniões o assunto da avaliação).

Foi realizado um HTPC especificamente para introduzir o assunto. Estavam presentes os professores, a coordenadora que conduziu o trabalho e a diretora. Durante a leitura do texto, a coordenadora esclarecia ou ressaltava alguns aspectos. Segundo ela, o objetivo do texto era mostrar a importância do registro do professor sobre o aluno de maneira contínua e sistemática. A coordenadora comentou a importância de se encarar a avaliação de modo diferente, não apenas enfatizando o erro do aluno, e sim os progressos que eles obtiveram em determinadas atividades ou período, ressaltando que a ênfase deve ser dada não no erro e sim na valorização do progresso. Alertou que, quando o professor avalia os alunos, deve ter claros os objetivos que ele pretende; o que ele quer alcançar com determinada atividade, apoiando-se no planejamento e nas habilidades que ele pretende desenvolver.

Ressaltou que deveriam ser avaliados também os valores, as atitudes dos alunos frente às atividades. Algumas professoras entenderam como avaliar o comportamento e a coordenadora explicou que o comportamento, a indisciplina deve ser olhada com cuidado (a avaliação do comportamento juntamente com o conhecimento pareceu não ser a posição da direção e coordenação).

Pediu às professoras que registrassem tudo sobre os alunos diariamente em um caderno para apresentar no dia do Conselho de Classe, e também que registrassem em fichas para entregar aos pais, juntamente com a ficha avaliativa onde constam as notas. Fez a seguinte referência sobre as notas:

*“Coordenadora: – As notas não valem de certa maneira. Elas são para a gente não perder o chão! Com o tempo elas não existirão e ficarão as avaliações do professor registradas nessas fichas. Ainda constam as notas porque até os próprios pais têm dificuldades de entender a sua inexistência. Por isso, as anotações dos professores têm que ser a mais completa possível, ao longo das atividades do dia-a-dia.” (DCOR, p. 3)*

As professoras questionavam como fazer e reclamavam que era muito complicado dar a aula e ficar anotando. Elas não questionaram se deveriam ou não realizar o trabalho. Logo aceitaram que teriam que realizar e se preocuparam muito mais em como fazer, demonstrando que a resistência às medidas implantadas estava fragilizada.

A coordenadora apoiou-se no texto para responder ao como fazer colocado pelas professoras. O texto tinha conceitos sobre registro, relatório, marcos, progressos e recomendava

que os professores após as atividades anotassem suas apreciações em diferentes níveis: não só do aluno com dificuldades ou que não fez, mas da classe como um todo; a apreciação do professor sobre a atividade. As professoras reclamavam a respeito do trabalho.

*“CLA (professora do 3º ano): – Além de tudo vamos ficar preenchendo papéis! Assim não dá tempo para a gente pensar! Vamos fazer tudo isso e depois o que acontece se o aluno não alcançar os objetivos? Continuamos empurrando?”*

*A coordenadora corrige: – Gente precisamos mudar! É um ciclo, não é uma série. Ele vai continuando até o 4º ano do Ciclo I, e aí se não houver condições nos retemos.*

*IZ (professora do 4º ano): – Mas eu quero estar aqui no final do ano! Eu quero ver se isso vai acontecer, ou se quando chegar no final, vai começar aquela pressão para empurrar o aluno...*

*Coordenadora: – Não sei?! Não posso afirmar! Mas vamos fazer um bom trabalho pelos nossos alunos.”* (DCOR, p. 3)

Uma das professoras questiona a existência da outra ficha, a de avaliação da escola e estabeleceram que estas permaneceriam porque continham as informações burocráticas necessárias, notas, frequência e constaria também uma outra ficha com a apreciação do professor sobre o aluno.

A coordenadora advertiu as professoras em relação à escrita, lembrou das palavras que a coordenadora de Matemática do PQE disse que não eram convenientes para descrever o aluno enfatizando o que o aluno atingiu em progressos e habilidades.

Discutiram que as habilidades referentes ao ano escolar deveriam constar na ficha avaliativa para o conhecimento dos pais quando assinassem nas reuniões. Decidiu-se que no registro diário o professor teria autonomia para realizá-lo, mas que a ficha seria elaborada pelo coletivo da escola. A coordenadora aproveita e incentiva a utilização da auto-avaliação dos alunos.

Ainda no primeiro semestre houve outras recorrências sobre o assunto; algumas referentes à construção das fichas descritivas. A professora do 1º ano (GI), apresentou para o grupo de professoras do 1º ano o caderno onde realizava as anotações sobre os alunos. Em cada página constava o nome do aluno e algumas anotações realizadas sobre o rendimento ou comportamento do aluno em sala de aula e, um parecer mais “finalizado”, o mesmo apresentado na ficha descritiva anexada junto à ficha avaliativa do aluno. Geralmente os comentários eram no sentido de construção/oficialização das fichas descritivas dos alunos ou a cobrança de tais fichas no final de um período: bimestre ou semestre; sempre acompanhada da insatisfação das professoras em preencher tantos documentos (papelada como diziam).

A partir do segundo semestre o enfoque foi o de “aperfeiçoar” as fichas elaboradas pelas professoras. As orientações eram: completar as observações em todas as disciplinas e não somente Português e Matemática; especificar objetivamente a proposta de trabalho realizada; ter cuidado com erros de português; escrever frases completas e explicativas, iniciar colocando os aspectos positivos e, enfatizar os avanços do aluno em relação ao bimestre anterior. Tais considerações foram sugeridas pela coordenação/direção após a leitura do material, além do comunicado de que em algumas elas encontrariam observações/sugestões anotadas. Houve uma descrença, por parte das professoras, de que todo o material foi lido.

Em algumas fichas descritivas dos alunos do 3º e 2º ano constavam considerações a lápis; com o cansaço e a proximidade do final do ano letivo as críticas a respeito de que este material era elaborado e ninguém tomaria consciência aumentaram/intensificaram e, em contrapartida, no último bimestre a coordenação/direção elaborou uma ficha descritiva padrão,<sup>29</sup> que deveria ser uma síntese das anteriores e seria anexada no prontuário do aluno. As professoras mostraram indignação através de gestos, balançando a cabeça.

Para esta última a diretora recomendou que deveria ser apresentado o que o aluno conseguiu, e, o que precisaria ser retomado no ano seguinte com muito cuidado porque este documento será importante para as professoras que no próximo ano forem lecionar na escola e fora dela, referindo-se aos professores do 5º ano – Ciclo II. Advertiu que não era para rotular alunos, professores ou classes, mas que todos tinham que ter consciência que no próximo ano deveriam partir do que está exposto na ficha, para a realização do trabalho, independentemente do professor que realizou o trabalho no ano anterior e afirma ao final: “Isso é progressão continuada!” (DCHTPC, p. 25)

Contrariadas, as professoras solicitaram que o material (as fichas anteriores e as que teriam de preencher) fosse entregue antes para que elas fossem completando aos poucos. A direção concordou, mas advertiu que tais materiais/documentos deveriam estar disponíveis para a escola; tanto as fichas quanto os Diários de classe para fins burocráticos e de eventual fiscalização pela DE e que as fichas descritivas dos alunos deveriam ser entregues com antecedências porque todas seriam lidas pela Coordenação/direção, devolvidas e reescritas quando necessário. O que de fato ocorreu, para espanto de todos, como pode ser verificado quando das reuniões no Conselho de Classe. Muitas professoras tiveram que refazer/completar as fichas descritivas dos alunos.

---

<sup>29</sup> Ver em Anexo 6 a ficha descritiva.

Inconformadas com o excesso de atividades, na última reunião de HTPC, as professoras provocaram uma discussão muito interessante envolvendo, as fichas descritivas e as avaliativas, o preenchimento de notas nas “tripinhas” e nas atas de Conselho de Classe e do Diário de Classe.

*“A direção pediu às professoras que fossem preenchendo as fichas de avaliação e deixando as notas e a parte burocrática em dia, principalmente dos alunos do 4º ano, porque estes levariam o histórico para a outra escola. Gerou novamente outra polêmica porque as professoras não se conformavam em ter que fazer toda esta parte burocrática e dar nota se ao final todos iriam passar de ano. Reclamavam que era um trabalho excessivo e injusto porque o aluno vê o colega que não escreve e não fez nada durante o ano ficar com um C e ele também.*

*CLA (professora do 3º ano): – Qual o valor, o significado dessas notas? Se não tem valor, significado, então porque fazer aquelas tripinhas cheias de notas para cada disciplina? Aos poucos a pressão é para colocar C para quem faz e quem não faz!*

*CRIS (professora do 2º ano): – Por que obrigar os professores a fazerem este trabalho se no final do ano só vale o I ou o S? E o I só é dado para alunos evadidos?!*

*CLA (professora do 3º ano): – Por que fazer ficha descritiva se tem que dar a nota também?*

*Diretora: – No Histórico Escolar do aluno ainda conta as notas. As escolas não estão preparadas para trabalhar com as fichas descritivas porque este processo está no começo e, na proposta da escola (Estatuto das Escolas da SE) consta a existência da nota ou conceito.*

*CLA (professora do 3º ano): – Mas, e os alunos que vieram transferidos e que não trouxeram as fichas descritivas? Porque só está escola tem que fazer?*

*ME (professora do 2º ano): – É, na minha classe tem vários transferidos e não tem ficha avaliativa, quanto mais esta outra? Cadê, então?*

*Muitas professoras concordaram e comentaram que outras escolas não estavam fazendo.*

*A direção se apoiou na progressão continuada e nas novas medidas que estavam sendo implantadas tentando justificar, mas ao final, determinou que as professoras deveriam fazer toda a parte burocrática mais as fichas descritivas e também as porcentagens de notas e das faltas das turmas, revelando que eram para fins estatísticos; para a SEE e para o Plano da Escola do próximo ano.*

*As professoras discordaram através de gestos, expressões, mas não encontraram outra saída e executaram todas as atividades exigidas.”(DCHTPC, p. 28)*

A discussão sobre as notas sempre surgiu atrelada a assuntos relacionados a avaliação, com exceção de um outro momento em que ela foi evidenciada atrelada ao reforço. A coordenadora esclareceu aos professores que um dos critérios para a existência do reforço do Estado na escola era que todos os alunos com nota D estivessem matriculados/presentes no reforço; outros alunos poderiam participar, mas estes necessariamente teriam que acompanhar, embora nenhum controle tenha sido presenciado (da DE sobre a escola) nesse sentido.

*“A coordenadora comenta: – A DE é enfática quanto aos alunos com D. Eles têm que freqüentar o reforço. Na DE, eles afirmam que tem que ser recuperada essa nota! Os demais alunos que participarem não são tão importantes. Estariam apenas acumulando mais conhecimentos e progredindo. Mas que os alunos que possuem nota D, estes precisam ser recuperados! (ênfatiza imitando possivelmente o tom que foi usado na DE). Na DE se o alunos chegarem no 4º ou 8º ano sem saber, o culpado é o professor! A escola que não criou condições para esses alunos superar suas dificuldades e progredir. E isso é falado abertamente na DE. (Comenta tristemente)*

*As professoras demonstraram indignação diante da fala da coordenadora. Uma professora comenta: – Deveriam acabar com as DEs, eles não fazem nada. Põe todo mundo para dar aula; aí eu quero ver!”(DCHTPC, p. 23)*

Poucas vezes foi discutido apenas sobre progressão continuada. Geralmente era citada em outros contextos, como já foi evidenciado acima. Apenas uma vez houve a ocorrência e mesmo assim a continuidade acabou remetendo a outro assunto, novamente o reforço.

*“As professoras passaram a discutir sobre a progressão continuada.  
CLA (professora do 3º ano): – Não adianta a progressão continuada! Passar os alunos! Eles permanecem com o conteúdo defasado e vão carregando isso até sei lá quando...  
Coordenadora: – Mas continua nos anos seguintes, no Ciclo seguinte!  
CLA (professora do 3º ano) e ME (professora do 2º ano): Ah, ta!?! (incrédulas) No Ciclo II os professores ficam 50 minutos com os alunos e vão ensinar ler e escrever?  
Coordenadora: – Deveriam porque alfabetização é a proposta de todo o ciclo.  
CRIS (professora do 2º ano): – Deveriam? (meio que em tom baixo e com desdém)  
CLA (professora do 3º ano): – Mas você acha que isso vai acontecer? Tem que alfabetizar aqui.  
A maioria: – Éh!  
ME (professora do 2º ano): – De preferência logo no primeiro ou segundo ano!  
Coordenadora: – Vamos tentar com os projetos de reforço?!  
As professoras não demonstraram muito entusiasmo, principalmente ME.”(DCHTPC, p. 23)*

A progressão continuada sempre aparece atrelada às discussões relacionadas à avaliação, mas nem sempre clara ou explicitamente, talvez porque mais do que uma medida relacionada à avaliação, ela sempre remete para uma outra questão estou avaliando porque? Que concepção de ensino subjaz à avaliação? E talvez estas questões não estejam claras ou expostas e aí a progressão continuada aparece sempre quando se discute o ritmo do aluno/da aprendizagem e a continuidade dos conteúdos.

Quanto às discussões sobre as avaliações externas que aparecem mais no segundo semestre, mas bem pouco citadas, o SARESP foi de diferentes maneiras mencionado. Revelaram o controle externo sobre a escola, sobre o que se está ensinando na escola e que, portanto, colabora para “obrigar” os professores a aceitarem as modificações que estavam ocorrendo na escola.

*“A coordenadora comenta novamente que este é um momento de transição, de mudanças e que não adianta se fechar no: – eu não quero! É preciso aceitar a mudança e ir dentro do possível se adaptando porque não tem muito jeito!  
Coordenadora: – Também me questiono para que tantas avaliações? Logo vai voltar o SARESP, tem o PQE. Quer dizer que eles estão tentando controlar o que está sendo feito na sala de aula? E aí como a gente fica? (no sentido de que as professoras devem mudar a metodologia de ensino)” (DCHTPC, p. 19)*



Novamente, em outra ocasião, a coordenadora tenta justificar a mudança da metodologia de ensino, utilizando-se dos PCNs e do SARESP, enquanto controlador externo ao trabalho realizado na escola, mas as professoras rebatem este argumento.

*“Comenta que a mudança metodológica também é a proposta do PCN e que vai voltar a ter SARESP.*

*Coordenadora: – As provas irão avaliar o que está sendo proposto na escola!*

*MA e VA (professoras do 1º ano), ME (professora do 2º ano) defendem o método tradicional “modificado e bem dado”.*

*CE (professora do 4º ano): – Na última avaliação do SARESP, a Escola Estadual que ficou em 1º lugar em Campinas trabalhava o tradicional “roxo”! Lembram-se!?” (DCHTPC, p. 21)*

O avaliador externo mais presente devido ao trabalho sistemático que realizava na escola foi o IQE através do PQE. Foram aplicadas nesse ano letivo três avaliações em todos os alunos, uma no início do ano para os alunos ingressantes do 1º ano, outras duas para todos os alunos ao término dos semestres. Além dessas, houve ainda avaliações do reforço ministradas na sala de aula pela professora da turma em função do baixo rendimento apresentado nas avaliações “globais” e também as avaliações realizadas no reforço ministrado fora da sala de aula oficial com professor contratado.

As avaliações externas “globais” eram fabulosas porque apresentavam um raio X dos alunos nas habilidades exigidas e da turma, das porcentagens dos acertos/erros de cada aluno e das turmas, auxiliadas com gráficos comparativos entre as turmas existentes na escola, um material realmente “espetacular”.

Devido as avaliações constantes na escola, as críticas às avaliações do PQE tornaram-se no final do ano mais intensas. Os professores participavam da aplicação, e tinham acesso aos resultados de sua classe e a escola do geral. As provas eram elaboradas em São Paulo, elas vinham lacradas e a correção e a geração dos resultados eram executados por São Paulo. A cobrança nas provas recaía sobre os conteúdos e a metodologia que havia sido orientada nos cursos de capacitação realizados pelas coordenadoras da área de Português e de Matemática (eram aplicadas apenas provas referentes a estas áreas de ensino, sendo que Português se dividia em duas: produção de texto em um dia e no outro, leitura, interpretação, compreensão de textos).

Os resultados obtidos pelos alunos nas primeiras provas foram aquém ao esperado comprometendo as coordenadoras do Programa e todas na escola. As cobranças/exigências aumentaram no segundo semestre em forma de bola de neve. Os empresários com o PQE, o PQE com as coordenadoras, as coordenadoras com as professoras e as professoras com os alunos, às vezes, mesmo implicitamente. As medidas de reforço foram aplicadas dentro da sala de aula:

aulas de reforço para todos melhorarem o desempenho tanto em Português quanto Matemática e, fora da sala de aula para os que não estavam alfabetizados.

Essa cobrança foi observada no movimento das salas de aulas, como já relatado e através da própria coordenadora da escola que manifestou que em várias reuniões com os empresários e os responsáveis pelo PQE a palavra cobrança foi utilizada.

Ao discutirem outro texto “construindo competências”<sup>30</sup> utilizado em HTPC aflorou novamente este assunto. Como sempre a coordenadora fez leitura, as professoras acompanhavam em determinados momentos incentivava as professoras a participarem. Ressaltou a questão das competências e questionou as professoras sobre o que lembrava essa parte do texto. A maioria identificou com as habilidades trabalhadas no planejamento e a avaliação.

Uma das dificuldades apresentadas no texto foi em relação ao excesso de conteúdos e as professoras questionaram o programa do qual participam PQE por exigir muito conteúdo e não ter sido possível aplicar todos os conteúdos planejados e que nas avaliações não foi considerado esse aspecto, sendo cobrados todos os conteúdos. A coordenadora questiona as professoras sobre os relatórios das avaliações, se nos conteúdos que foram dados pelas professoras em sala de aula houve um aproveitamento melhor pela turma. As professoras não se arriscaram a responder e a coordenadora colocou que este aspecto deveria ser estudado para ter argumentos na discussão com os representantes do PQE.

*“CRIS (professora do 2º ano): – Eles estão exigindo muito em relação aos professores, mas os coordenadores também estão sendo muito cobrados em São Paulo.*

*As professoras consideraram desmotivante a avaliação. Exigia-se do aluno um conteúdo que ele não sabia, e também, a forma de aplicação – as professoras não podiam ler as questões para os alunos, exceto os primeiros anos.*

*CRIS (professora do 2º ano): – É, na prova não pode nem ler para o aluno. Na classe, fica outra professora com os nossos alunos!?*

*ME (professora do 2º ano): É! E nas aulas mandam trabalhar em grupo, mas na prova a relação é outra! Um murmurar por parte das professoras se levanta (concordando).*

*MC (professora do 4º ano): – A avaliação é desmotivante porque exige do aluno algo que ele ainda não sabe.*

*E na continuação da leitura do texto sugerido pela coordenadora, MC identificou a colocação de que o professor deve ser o organizador dos conteúdos e das situações didáticas. Ela novamente afirma que discorda do fato de o planejamento ser realizado pelo PQE, tirando a autonomia do professor que acompanha e sabe da realidade da classe.*

*A coordenadora retomou que no início do ano, no planejamento, foi combinado com todas que não se abriria mão da realidade da escola e que elas iriam caminhar no ritmo de aprendizagem adequado para os alunos.*

---

<sup>30</sup> PERRENOUD, P. Construindo competências. IN: *Revista Nova escola*: Editora Abril. São Paulo: setembro de 2000, p. 19-23.

*BE (professora do 2º ano): – Eu realmente estou trabalhando no ritmo das crianças, tanto que o planejamento do PQE tem furado e piorado o resultado nas avaliações, só que há cobrança sobre os professores por isso!*

*Coordenadora: – É verdade. Na última reunião com o PQE eu contei a palavra cobrança três vezes.*

*BE coloca que as coordenadoras do PQE estão fiscalizando.*

*BE (professora do 2º ano): – Agora elas vão à classe, pedem o caderno e elas conferem o conteúdo cobrando da professora o que não foi dado.*

*ME (professora do 2º ano) concorda dizendo que isso também aconteceu na classe dela em Português e Matemática. Foi pedido um caderno do aluno para ver o que ela estava dando.*

*CLA (professora do 3º ano): – E daí, se o aluno não atingiu as habilidades ou não foi dado o conteúdo, o ano que vem a gente continua ou parte em diante?*

*Diretora: – Tem que se respeitar a continuidade, a sequência dos conteúdos, mas se não foi possível dar determinado conteúdo, fica para o próximo bimestre, respeitando a sequência e assim para o ano seguinte.*

*MC (professora do 4º ano): – É, mas nas avaliações elas querem o conteúdo dado! O problema é na hora da avaliação.*

*BE (professora do 2º ano): – Elas (as coordenadoras do PQE) têm que cobrar porque a avaliação vem de São Paulo e daí fica visível o que está acontecendo e um vai cobrando do outro.*

*MC (professora do 4º ano) exemplifica com as frações que ela programou para o 2º semestre e a Coordenadora de Matemática insistiu para trabalhar no 1º semestre.*

*CRIS (professora do 2º ano): – É, mas é assim também nos PCNs.*

*CLA (professora do 3º ano): – Essas avaliações não dão certo! Eu convidei a coordenadora de Matemática para dar aula sobre sistema de numeração decimal na minha classe, porque eu disse que ensinei tudo aquilo e na prova eles foram mal. Eu tinha certeza que eles sabiam! A própria coordenadora foi dar esta aula e se espantou porque os alunos respondiam todas as coisas! Nem terminou a aula, e aí? Ficou por isso mesmo.*

*CRIS (professora do 2º ano): – A linguagem das questões das provas estava muito difícil e a situação de prova é diferenciada da situação que se indica para trabalhar com os alunos.*

*Todas concordam.*

*MC (professora do 3º ano): – Os alunos tiveram dificuldade de compreensão das questões e também eles são inseguros! Na classe também! Tudo o que eles fazem, mesmo sabendo que está certo, eles vem pedir a confirmação do professor. Na prova a insegurança se estende, o que se pediu era muito mais e o professor não pode falar nada; fica difícil para os alunos! Eles têm muita insegurança.” (DCHTPC, p. 20)*

*“(…) A coordenadora volta e retoma que o que deve reger o trabalho das professoras em sala de aula são os PCNs. Mas elas levantam a questão da avaliação novamente do PQE e afirmam que a avaliação não reflete a realidade da sala de aula, porque o professor sabe que o aluno aprendeu, mas não fica visível na avaliação porque o aluno não responde ou não faz naquele momento. Questionam se não seria o jeito da avaliação que acaba não retratando o que foi ensinado/aprendido?*

*ME (professora do 3º ano): – Eles estão pedindo “pau” e exigindo “pedra”!” (DCHTPC, p. 19)*

No final do semestre o cansaço e desânimo das professoras, de todos, eram evidentes. As provas acabaram por aumentar a ansiedade e alterar os ânimos. Mesmo as professoras que diziam não se importar com o resultado das provas porque o que importava era o trabalho realizado em sala de aula, demonstravam preocupação. Elas não queriam que a turma obtivesse um mau desempenho nas avaliações porque evidenciava também o trabalho que ela estava realizando. Querendo ou não, praticamente todas sentiram e demonstraram o “stress” gerado pelas avaliações externas. A impaciência na relação professor/aluno como se observou nas descrições das aulas

ficou mais acentuada neste período.

*“MA (professora do 1º ano) desabafa: – Tem muita coisa gente! O final do ano esta próximo! A cobrança do PQE sobre os conteúdos que não estão sendo dados. Não está dando tempo! Tem muita atividade/festa/organização não dá tempo de fazer tudo! As avaliações estão aí!” (DCHTPC, p. 22)*

*“BE (professora do 2º ano): – Tudo que foi realizado na escola foi válido; as professoras, a escola abraçou, só que foi muito desgastante! Ocupou muito tempo das professoras e excesso de responsabilidade para os professores; o que acabou parecendo que tudo o que foi realizado foi muito cansativo. Todo mundo está estressado, desgastado.” (DCHTPC, p. 26)*

*“Encerra a reunião, o clima era muito desagradável. As professoras estavam desanimadas, saíram sem conversar.” (DCHTPC, p. 28)*

Uma estratégia muito interessante utilizada pela coordenação/direção no último HTPC estava relacionado a um texto que descrevia uma criança com problemas físicos, privação social e pobreza e pedia às professoras para pensarem o que fariam com um aluno daquele tipo. Depois que as professoras apresentaram suas idéias: a maioria uma visão romântica de tentativa de aceitação deste aluno e esperança de um futuro melhor através do esforço do mesmo. A coordenadora revelou que era a descrição da infância de Machado de Assis, concluindo que deve-se acreditar no aluno apesar de todas as dificuldades sociais; atrelando/lembrando as professoras que na hora de avaliar os alunos tivessem em mente o esforço realizado pelos alunos e as considerações por elas realizadas na reunião.

Considereei a estratégia interessante porque as professoras tinham que elaborar as fichas descritivas dos alunos e agora era um período onde as conclusões, sobre os mesmos durante todo o ano letivo, ficariam estabelecidas.

O conceito de avaliação, de se considerar todos os aspectos e ter “esperança” no progresso do aluno, ficou explicitamente revelado, corroborando com a idéia de uma avaliação “processual” e não “final”.

## **Cursos**

A discussão sobre cursos que os professores da escola poderiam estar participando ocorreu durante todo o ano letivo. Além dos cursos em que algumas professoras já estavam comprometidas devido a projetos da escola (e estes possuíam uma prática interessante porque em muitas reuniões era aberto um espaço para que as professoras que participassem socializassem as informações ou o aprendizado ou obtido nos cursos), esta prática ocorreu durante todo o ano

letivo. Outros dois cursos foram solicitados pelas próprias professoras e incentivado e viabilizado pela coordenação/direção: sobre os PCNs, ocorreu em dois dias um no primeiro semestre e outro no segundo semestre, durante 8 horas, na escola com uma estudiosa da DE (participei apenas no primeiro semestre) e, no segundo semestre uma oficina sobre jornal durante o horário de HTPC.

## **Projetos**

No primeiro semestre a coordenadora incentivou o desenvolvimento de projetos de aulas. A partir de um tema se constituiriam diferentes aulas integrando diferentes conteúdos, utilizando-se de um exemplo elaborado por uma das professoras do 2º ano, solicitando que esse projeto tivesse uma apresentação e organização para que depois fosse apreciado pela Coordenação e pelo outros professores. Desta forma, socializando diferentes “projetos de aulas” entre elas e arquivando-se na Coordenação um modelo para que se acumulasse e de certa forma evidenciasse a capacidade das professoras em realizá-los. Ocorreu a elaboração de alguns, mas não na intensidade proclamada e mesmo durante o ano letivo a proposta acabou se diluindo em meio a tantas outras atividades, e isso tanto em relação às professoras quanto à coordenadora.

Ainda no primeiro semestre a coordenadora propôs o desenvolvimento de um projeto relacionado a trabalho coletivo e desenvolvimento de atitudes, tornando as relações escolares mais prazerosas, juntamente com uma das professoras substituta da escola que havia participado de um projeto semelhante desenvolvido pela USP quando lecionava em São Paulo. Foi um dos projetos que mais ocupou espaço nas reuniões devido às numerosas explicações/discussões para que se efetivasse a proposta.

O projeto foi executado no segundo semestre, mas com muitas discussões entre os pares, primeiramente porque as professoras reclamavam que o tempo para cada turma era pequeno e a coordenadora enfatizava que tal trabalho era para ter continuidade em sala de aula, não só o de trabalhar em grupo, mas desenvolver atitudes para que o trabalho em grupo se efetivasse: respeito à professora, aos companheiros, se expressar adequadamente, dividir material e tarefas, entre outros... e que portanto não caberia premiar/punir os alunos com a participação porque grande parte das atividades eram lúdicas.

No segundo semestre, outros projetos foram elaborados e executados sendo que todos eles foram construídos pelas professoras dos 4ºs anos. O projeto de “fiscalzinhos” e “auto-avaliação” desenvolvidos pela professora do período da manhã responsável pela disciplina de Português,

havendo colaboração das demais professoras para efetivação e, o de “reciclagem” pela professora da turma da tarde responsável pela disciplina de Ciências.

## **Reforço**

No primeiro semestre houve apenas menção ao reforço do PQE porque foi o único a se realizar na escola. A maioria das referências tratava da organização para sua realização, tanto o referente à sala de aula quanto o externo.

No segundo semestre houve mais referências ao assunto devido à experiência no semestre anterior e também ao fato de a escola ter abraçado outros projetos de reforço como o do Estado e o da Unicamp, destinado somente aos alunos do 4<sup>a</sup> ano que não estavam alfabetizados; e, ainda, devido à constatação no final do semestre anterior, nas reuniões Conselho de Classe, que um grande número de alunos não estavam alfabetizados. Na corrida para “salvar” tais alunos a escola se envolveu com os projetos de reforço, acarretando uma reorganização de espaço físico e controle de diferentes profissionais que passaram a atuar na escola, gerando muitos constrangimentos e mal-entendidos entre os professores e a coordenadora, além de uma sobrecarga nos alunos que apresentavam dificuldades/ defasagem de aprendizagem.

No final do segundo semestre a coordenadora propôs uma avaliação dos resultados dos projetos de reforço. Solicitou a participação das professoras responsáveis, mas só compareceram aquelas professoras que estavam lecionando na escola.

As professoras responsáveis pelo reforço do PQE consideraram que o reforço do primeiro semestre foi mais produtivo, embora o material do segundo semestre fosse melhor. Elas consideraram muito cansativo para os alunos porque houve muitas atividades de reforço com professoras diferentes e com a mesma metodologia de ensino: “o aluno ficou saturado” (DCHTPC, p. 28). Alunos com faixa etária diferente na mesma turma e o excesso de alunos prejudicaram o trabalho com o grupo.

Com relação ao reforço do estado, estavam presentes algumas das professoras, as quais comentaram que o trabalho não rendeu muito e não observaram grande aproveitamento ou melhora no rendimento dos alunos. Comentaram que um ou dois alunos, por turma, demonstraram algum progresso na aprendizagem e todos os professores se manifestaram concordando que o aproveitamento foi abaixo do esperado. Apenas as professoras dos 4<sup>os</sup> anos comentaram que os resultados foram melhores, mas houve um programa mais intenso de recuperação dos alunos embora questionassem que ao adquirir a leitura e a escrita ficou a desejar

o desenvolvimento dos conhecimentos/conteúdos das diversas disciplinas, uma vez que este não foi absorvido durante os quatro anos.

Ainda sobre o reforço do estado, as professoras concordaram que os alunos estavam muito cansados e as atividades foram semelhantes, pois seguia a orientação metodológica do PQE através da coordenação. Consideraram aspecto negativo a realização do reforço uma vez por semana durante duas horas, ficando distante a continuidade do trabalho (pouco tempo, pouco resultado) e que o reforço deveria iniciar logo no começo do semestre e não ao final do ano – setembro.

#### **5.4.2 As reuniões de pais e mestres**

As reuniões de pais e mestres estavam previstas no calendário oficial da escola, sendo que sua realização ocorria em um único dia, ao término do bimestre letivo.

No primeiro bimestre, após discussões realizadas nas reuniões de HTPCs, as professoras sugeriram à coordenação e direção que as reuniões fossem realizadas individualmente com os pais dos alunos, sendo que as professoras permaneceriam de plantão durante o horário escolar e os pais poderiam comparecer no horário que lhes fossem mais conveniente. Assim todos os alunos/pais seriam atendidos e se preservaria a particularidade dos alunos, pois o nível de desenvolvimento da aprendizagem não deveria ser de conhecimento dos demais pais.

Todos concordaram e a direção tratou de providenciar as condições necessárias para se organizar esta reunião. Acordou-se também que para maior participação da direção/coordenação e dos pais, cada dia deveria ser destinado a um ano escolar, o que posteriormente acabou acarretando um desconforto, porque a escola ficou aberta aos pais vários dias, enquanto as outras turmas tinham aulas, dificultando o controle em relação ao “entra e sai” na escola, preocupando e desgastando a direção.

Portanto, depois da experiência dos primeiros dias, com as turmas do 1º e 2º anos, resolveu-se que a reunião de pais e mestres das turmas do 3º e 4º anos se realizariam no mesmo dia, obrigando-me a optar por uma das turmas para acompanhamento.

Os pais foram atendidos individualmente e aguardaram sentados do lado de fora da classe; ficou estabelecido também que os alunos deveriam comparecer juntamente com os pais para tomarem conhecimento do seu desenvolvimento na escola.

No 1º ano os pais sentavam-se à frente da professora, que apresentava a ficha de avaliação dos alunos com notas e faltas e depois a ficha descritiva, solicitava que eles lessem e depois assinassem as fichas. A maioria dos pais lia e perguntava algo que a professora prontamente respondia. Ela não fazia muita questão de se dirigir aos pais, apenas quando era solicitada.

*“1º ano*

*LU – A mãe questiona sobre o exame de visão (normal), embora a menina apresentava dificuldades na aprendizagem. A professora mandou a mãe aguardar porque ainda estava muito no início do ano escolar.*

*TH – A professora reclama que o menino fala muito e a mãe concorda. Não falta. A mãe reclama que os amigos estão xingando o filho e a professora explica que a clientela da escola é muito diversa e a classe é numerosa, dificultando controlar todas as conversas dos alunos e que TH também mexe com os colegas.*

*RI – A professora comenta que é um caso sério. Ele briga, chuta, não obedece a professora. A avó concorda que em casa ele também é teimoso e não termina a lição. A avó é tutora do menino. A mãe mora junto com eles, mas não tem autoridade sobre o menino (ela é doente). A professora comenta que ele tem dificuldades emocionais e pede para encaminhar ao psicólogo. Ele não pára quieto.*

*AL – Não faz muita lição. Muito devagar. A mãe responde que ele não tem lição para fazer em casa. A professora diz que manda os alunos fazerem, mas como ela pode observar, o filho não faz nada na aula, nem em casa.*

*DO – Fala muito, mas está melhorando. Não fica quieto. A mãe alerta para os problemas de bronquite do filho.*

*EC – Falta muito, não faz a lição, mexe com os outros. O pai não sabe o porque deixaram de fazer encaminhamento ao oftalmologista e pede para a professora falar com a mãe do menino.*

*EV – Precisa melhorar na alfabetização, estudar as letras e melhorar o comportamento.*

*LA – Ótimo aluno, esforçado. Não tem falta, mas gosta de conversar, atrapalha os outros.*

*HE – Problemas de alfabetização, recomenda o menino estudar as letras do alfabeto. Comenta que o aluno esquece o livro, o material.*

*WI – Falta pouco. Recomenda estudar alfabeto. O aluno demonstra muitas dificuldades na alfabetização.*

*GA – Conversa muito e não termina a lição, mas está se alfabetizando.*

*YA – Ótima aluna, mas fala demais atrapalhando os colegas.*

*GL – Bom aluno, um pouco vagaroso, precisa se concentrar mais na lição.*

*GP – Ótimo aluno. A mãe comentou que o menino era lento e questiona as notas – B. A professora explicou que era para incentivar a estudar para o próximo bimestre, já que eles não estavam alfabetizados. Pediu para a mãe observar se ele estava fazendo todas as lições.*

*EF – Precisa estudar o alfabeto.*

*DI – Precisa estudar alfabeto, tem dificuldade na alfabetização e apresenta problema de comportamento: briga, bate, muito agressivo na classe.*

*WE – Falta demais. A mãe justificou que o menino teve problemas médicos (ficou internado quando era pequeno na UTI). Apresenta problemas de alfabetização, brinca, atrapalha a aula e o comportamento é agressivo. A mãe comentou que tem facilidade na letra de forma; a professora contra argumenta que ele demora em fazer a lição e não sabe usar o caderno.*

*RL – Esforçado, deve estudar mais. Apresenta problemas de comportamento, agressivo e briguento com os colegas.*

*ML – Ótimo aluno. A mãe questionou que as atividades do livro são difíceis para quem não sabe ler. A professora concordou, mas disse que o menino vai bem.*

*TA – Não conhece todas as letras, gosta de conversar e não termina a lição do caderno.*

*RA – Falta muito, é quieta. Precisa usar os óculos na aula porque copia a lição errada da lousa; precisa melhorar na alfabetização, é esforçada. Copia, mas não sabe as letras.*

*JE – Precisa estudar alfabeto, não está alfabetizada. É lenta e conversa. A mãe pediu para deixar a menina ir ao banheiro porque ela tem problemas.*

*RO – Bom aluno, mas gosta de falar, empurrar os colegas na fila.*



*HC – Fala muito, agressivo.*  
*JH – Conversa muito e fica atrasada na lição.*  
*MI – Boa aluna, mas faz rápido a lição para conversar.*  
*AD – Bom aluno, mas conversa muito.*  
*MA – Deve estudar o alfabeto.” (DCRPM p. 1-2)*

A professora do 2º ano apresentava-se aos pais fazendo um relato sobre o filho oralmente. Pedia aos pais para assinarem as fichas e mostrava as provas de Português e Matemática. Muitos pais comentaram que os filhos estavam com B na ficha avaliativa, mas tinham tirado A nas provas. Ela informou que é uma estratégia enquanto ela não conhecia o aluno ela não dava A, se ele continuasse progredindo ela passa a dar o A.

Com os primeiros pais o atendimento foi demorado e a coordenadora recomendou mais rapidez nos diálogos. A professora aconselhava aos pais que os filhos estudassem em casa e fizessem cópias para melhorar a escrita e leitura.

*“2º ano*

*JB – Não vai muito bem, conversa, não faz lição de casa. A mãe não quer que sente perto da TA. Falta muito, é lenta, não pergunta para a professora a dificuldade. Recomenda cópia, leitura e reforço.*  
*KA2 – Não está muito bem, conversa, não termina a lição, mas pergunta as dificuldades, tem muitos erros de português.*  
*TI – Boa aluna, pergunta as dificuldades, mas é lenta, dispersa com brincadeiras.*  
*RG – Não termina a lição, bagunça com o TO. Pediu para a mãe “rédea curta” no trato com o menino. A mãe diz que ele lê desde a pré-escola.*  
*FA – Dá trabalho, tem capacidade, mas não quer fazer a lição. Aprendeu sílabas simples.*  
*MO – É esforçado, mas devido à fala não está alfabetizado. Recomendou encaminhamento a fonoaudióloga (perdeu a fala quando mataram o pai). A mãe justificou os problemas de aprendizagem do menino emocionalmente.*  
*TO – Está bem no aprendizado, é esperto, pergunta, mas péssimo de comportamento, fala demais.*  
*JR – Quieta e esforçada, mas não trabalha na classe.*  
*JA2 – Muitos erros de português, recomenda leitura, cópia, e ir ao oftalmologista.*  
*AG – Desligada, escreve com erros, escreve “emendado”. O pai reclamou que a menina escreve e depois não entende a própria letra.*  
*JF – Muito sensível. Chora quando pergunta ou a professora chama atenção. Precisa estudar mais, falta muito, tem dificuldade.*  
*PT – Boa aluna: quieta, prestativa, caprichosa. Recomendou reclassificação à mãe e advertiu que não era para tirar a menina da escola novamente.*  
*FM – Não dá trabalho, bonzinho, educado, bom aluno, interessado. O aluno diz: “– Eu sou melhor em Matemática do que em Português!” (a professora e a mãe riem)*  
*RS – Bom aluno de comportamento, apresenta dificuldades em Português e Matemática. Pediu para a mãe ajudar em cãs. Regular.*  
*MA2 – Sem reclamação. Tem letra graúda, a professora tem incentivado a diminuir, comportamento bom, estuda bem. A mãe reclamou que os alunos beliscavam o lanche da filha e a xingavam; estava preocupada se isto não ia afetá-la emocionalmente. A professora respondeu que na sala de aula ela controlava, mas no recreio era impossível. Falou para a menina que ela não devia se importar porque os meninos vivem se xingando. Quanto ao lanche ela ia observar.*  
*TA2 – Gosta de falar, tem ido bem na prova, ótima aluna.*

*TH2 – A mãe dessa aluna gritou na porta da classe que estava cansada de esperar e que tinha outros compromissos. A professora ficou muito enraivecida e explicou para a mãe os horários e que dependendo do aluno, tinha mais ou menos coisas para discutir e que ela não aceitava o comportamento dela, mal educado. Não conversou com a mãe, só indicou os documentos para ela assinar e quando a mãe perguntou da filha (que estava muito constrangida), a professora respondeu secamente que era regular. Depois que a mãe saiu da sala comentou comigo que ela ia aprender a tratar as professoras.*

*Estava bastante chateada com a situação.*

*AM – (Chorou logo na entrada da sala) A mãe comentou que ela era muito nervosa. A professora diz que ela apresentou dificuldades em Matemática e com sílabas complexas, mas que seria trabalhado durante o ano. É regular, mas esforçada.*

*AN2 – Não dá trabalho, é educado, meigo. Recomendou que continuasse assim.*

*LU2 – Não dá trabalho, é boa aluna, educada, porém escreve tudo com letra maiúscula.*

*LI – Boa aluna, conversa bastante, mas aprende.*

*DAH – Precisa de ajuda em casa, é quieta. De fraca para regular.” (DCRPM, p. 3)*

A professora do 3º ano inicialmente atendeu um pai de cada vez juntamente com os filhos como combinado, mas como ela havia marcado horário, gerou um certo aborrecimento porque o atendimento não era ágil e alguns pais chegavam em outro horário, acarretando ansiedade na professora e desagradando alguns pais menos compreensivos.

A professora conversava com os pais explicando a dificuldade em relação a essa turma e justificava o rigor no tratamento com os alunos. Comentou que foi obrigada a trabalhar com a turma justamente para “endireitá-la”, gerando muitos aborrecimentos entre a professora e a direção. Explicou que ultimamente não estavam fazendo muita lição no caderno de classe porque eles estavam usando o caderno de reforço.

Mostrava as provas dos alunos, as fichas de avaliação e descritiva para os pais assinarem e pedia aos pais que observassem os bilhetes que ela manda no caderno.

*“3º ano*

*BR3 – Boa aluna, mas fala muito. A mãe reclama do excesso de cadernos. A professora justificou que era preciso todos os cadernos.*

*DO – Não conseguiu atingir duas habilidades na prova de produção de texto. Faz tudo muito rápido e a professora quer que ele faça “bem feitinho”. A mãe comentou os problemas de visão e dentição do filho.*

*AM3 – Esta bem, mas fala alto demais atrapalhando a classe e apresenta dificuldades na produção do texto.*

*ED – A mãe já foi dizendo que sabe que o filho é fraco! A professora comentou que na sala de aula há quatro alunos que não estão alfabetizados. Recomendou o reforço e pediu para a mãe ajudar porque ele estava perdido na sala de aula. A professora o incentiva a participar do reforço: – “Você moço, tem que ter vontade! Vai ficar moço sem saber ler!”*

*CL – Muito violento, agressivo, nervoso e teimoso. A mãe reclamou que ele era assim em casa. Tem vontade, mas não está alfabetizado.*

*FL3 – Brinca muito, mas tem condições de melhorar, não atingiu as habilidades por falta de atenção, falta responsabilidade. A mãe diz: – “Tem que pegar firme se não vai ver!”*

*LE3 – Tem que ser mais responsável. É boazinha mais fala muito. A mãe diz: – “Ela é folgada! Nas pesquisas ela quer que eu ajude!”*

*CO3 – Professora: – “Tem que criar juízo!” Tem condições de avançar, mas não presta atenção e mexe com os alunos. Não faz as coisas direito, fica conversando, não termina a lição, precisa ser mais responsável, falta atenção.*

*IA – Está bem, melhorou bastante dentro do normal. Está mais organizada, faz a lição. O pai reclama que na Bahia era mais organizado do que em São Paulo, principalmente porque reprovava, então os alunos estudavam mais. A professora concordou dizendo que no 4º ano reprova, mas daí eles já estavam moços!*

*LO – A mãe reclamou da correção na lousa, disse que a professora deveria corrigir os cadernos dos alunos. A professora explicou que ela acompanha, mas que era obrigação do aluno verificar se estava certo, observar seus erros e corrigi-los no 3º ano. Reclama da professora do ano anterior que estragou ao passar os alunos sem saber, que ela era contra. A mãe está bastante agitada e agressiva, não deixava a professora explicar. A professora insistiu que o filho dela tinha que melhorar, ser mais organizado, prestar mais atenção e não dizer em casa coisas que não são verdadeiras.*

*RI3 – Atingiu todas as habilidades.*

*SIL – Atingiu todas as habilidades, mas conversa muito.*

*PA3 – Interessado, bom comportamento, mas tem que melhorar. O pai reclamou do comportamento dos alunos da classe e exigiu que a professora fosse firme com os alunos. Falou que faltava lição e depois reclamou que a lição era difícil. Pediu para a professora dar mais atenção ao filho dele. (Foi bastante rude)*

*TP – Melhorou bastante. A mãe pediu para separar da amiga porque elas acabavam se atrapalhando. Comentou que a menina usa colírio constantemente, mas é normal. (A mãe defende a professora com relação ao pai anterior).*

*GD – Fraco, não atingiu as habilidades, melhorou esta semana, mas precisava continuar assim.*

*ROB – Muito fraco, brinca na sala de aula, comportamento terrível. A mãe falou que ele tem problemas de infecção na garganta, que ele era muito preguiçoso, que não fazia a lição. A professora concordou que ele não fazia a lição e ficava mexendo com os colegas!*

*TL – Fala muito, não para quieta, tem capacidade, mas se prejudica por causa da conversa. A menina chora e a professora diz: – “Não adianta chorar agora, TL, tem que se comportar na aula!” A professora aconselhou a mãe que não há necessidade da menina frequentar outra Instituição à tarde e sim fazer os deveres da classe e brincar.*

*VA – Fraco, brinca muito e não faz a lição. A professora pediu para a mãe ser firme com ele porque ele precisava ser responsável.*

*LT – Bom. Muitas faltas. Inteligente, mas têm que parar de chorar para entrar na escola.*

*MO – Muito inteligente, mas tem que ser encaminhado para a fonoaudióloga porque a fala estava prejudicando a aprendizagem e emocionalmente – os colegas “tiram sarro dele”. Conversa e brinca muito na aula.” (DCRPM, p. 4-5)*

A reunião de pais e mestres do 3º ano foi a que ocorreu de maneira mais tensa. Os pais eram mais agressivos e faziam muitas intervenções manifestando suas opiniões. Durante todo o ano essa relação foi conflituosa e muitas vezes necessitou da intervenção da direção/coordenação ora por solicitação da professora, ora pelos pais.

No primeiro bimestre, a frequência dos pais às reuniões foi significativa, mais de 50% dos pais ou responsáveis compareceu, a maioria juntamente com os respectivos alunos, como recomendado. No 1º ano o acompanhamento dos pais foi em maior número, possivelmente devido à idade dos filhos e a preocupação dos pais em relação à alfabetização, como justificou a professora.

No total, aproximadamente, a frequência dos pais foi a seguinte: 1º ano, dos 38 alunos que frequentavam compareceram à reunião 28 pais ou responsáveis pelos alunos, 73%; no 2º ano dos 34 alunos que frequentavam, 22 compareceram, 64%; e no 3º ano dos 32 alunos que frequentavam 20 compareceram, 62%.

Na segunda reunião de pais e mestres, devido às dificuldades ocorridas no bimestre anterior, organizou-se as reuniões em dois dias: no primeiro dia 1º e 2º anos e no outro dia 3º e 4º anos, coletivamente, num mesmo horário. Todos os pais deveriam estar presentes e a direção/coordenação inicialmente forneceria alguns esclarecimentos que estavam gerando dificuldades para a escola.

Os pais foram conduzidos para o refeitório onde estavam a diretora e coordenadora e alguns professores. A direção iniciou comentando sobre os projetos de reforço e algumas dificuldades devido ao não comparecimento dos alunos. Explicou a parceria da escola com o PQE, que produzia o material para o reforço e que os alunos não estavam usufruindo porque não frequentavam as aulas. Alguns pais sentiram-se indignados pelas ausências.

Solicitou aos pais a participação nos projetos de reforço da escola e advertiu sobre a necessidade do uniforme para os alunos – proteção dos mesmos, podendo utilizar ou a camisa da escola ou a dada pelo PQE.

Esclareceu também que as colaborações dadas à escola pela APM (Associação de Pais e Mestres) eram destinadas à manutenção e compra de materiais para a escola. A verba do governo não era suficiente nem para um mês e que para a escola funcionar adequadamente precisava da colaboração deles. Não houve consenso dos pais nessa discussão. Relatou como foi utilizado o dinheiro das festas e também da APM: reformas nos banheiros e encanamentos do bebedouro dos alunos, convidando os pais para conferirem, e para materiais de consumo (xerox de atividades dos próprios filhos porque a escola tinha a máquina, mas a manutenção ficava por conta da escola).

Fez questão de abordar que as professoras contribuíam com o trabalho nas festas e com doações, sendo o dinheiro arrecadado revertido em benefício dos próprios alunos.

Em seguida a coordenadora escreveu na lousa “Progressão Continuada” e explicou para os pais o que isso significava, comentou que os alunos estavam faltando muito às aulas e que muitos pais não estavam se importando se no final do ano o aluno era aprovado.

Pedi para os pais que incentivassem e fiscalizassem os filhos nos estudos porque no ciclo os alunos iam passando de ano para ano sem reprovação e se ele pouco frequentasse as aulas era aprovado desmotivando aquele aluno que comparecia às aulas e fazia as atividades. O aluno que

não faz, não comparece nas aulas continua passando de ano, mas no futuro a vida vai cobrar aquilo que ele não aprendeu, completou.

Explica que a progressão continuada dá ao aluno a oportunidade de cursar apenas uma vez cada ano escolar e é necessário que todos se conscientizem para aprender o máximo possível em cada ano porque depois não tem volta. Chama a atenção dos pais para não se acomodarem porque se o filho não aprendeu, a vida vai cobrar, o mercado de trabalho e depois não adiantava o arrependimento. O filho não teria a chance de fazer novamente outro ano e se os alunos se acomodassem porque tem colega que não fazia, ambos sairiam perdendo. Portanto, era preciso incentivar os alunos para aprender o máximo, se esforçar, vir ao reforço, porque os empresários investiam, mas queriam ver resultados. Foram realizadas avaliações e se os alunos não comparecem comprometem o projeto e pode ser que eles não ofereçam mais esta oportunidade para a escola. A escola fica cada vez mais seletiva porque só vai ficando quem tem vontade de aprender e se esforçar.

Alguns pais comentaram das providências tomadas pela escola quanto às faltas e a diretora explicou que primeiramente era comunicada aos pais através de bilhete da professora, depois carta registrada da escola, se o aluno continuar faltando era encaminhado para o Conselho Tutelar e a responsabilidade não era mais da escola; só que o Conselho também não dava conta de fiscalizar e os processos estavam se acumulando, segundo a diretora. O melhor é contar com o bom senso dos pais, afirma: *“Lugar de criança é na escola”*.

Os pais demonstram uma certa impaciência porque querem falar com as professoras nas salas de aula. A diretora encerra e pede aos pais para se encaminharem às salas de aula onde as professoras os atenderiam. Acompanhei neste bimestre os pais da turma do 1º ano da escola.

Os pais foram se acomodando na sala de aula. Na lousa havia algumas recomendações aos pais: olhar o caderno todos os dias ver se tem bilhete e, quando assinar, conversar com o filho; trazer o material escolar todos os dias, folhas de sulfite; apoio dos pais: exigir que os alunos façam as lições da classe e de casa; cuidado com piolho; os pais devem conversar com os filhos. A professora pediu aos pais para lerem, mas nenhum comentário foi feito sobre as recomendações.

Foi chamando os pais individualmente para assinar as fichas descritivas e avaliativas e os pais solicitavam um parecer sobre os filhos. Este era realizado na frente da sala de aula com os demais pais observando.

*ST – Melhorou logo vai começar a ler.*

*RI – A avó contou que a mãe era deficiente, pediu para colocá-lo no reforço, mas a professora disse que ele era inteligente e não precisava ir ao reforço. Ele estava começando a ler e escrever. O problema era a conversa, o comportamento.*

*GA – Está melhorando, não está mais conversando. A mãe agradeceu a professora porque o filho já estava lendo.*

*MH – Bom aluno. A mãe recomendou falar com o pai porque ele tinha medo dele.*

*BR – Briga muito, discute com os colegas, precisa melhorar o comportamento. Parou de faltar e está começando a ler.*

*EV – Não sabe todas as letras do alfabeto, deve estudar em casa.*

*GP – Conversa muito, mas é bom aluno.*

*EC – Atrapalha os colegas e não faz a lição. Precisa melhorar o comportamento, fazer lição na classe e em casa. Ele só faz o que quer, têm que aprender a obedecer as regras. A mãe reclamou da falta de interesse do filho.*

*MI – Excelente aluna.*

*HE – WI – YA – São bons alunos. Estão começando a ler e escrever, mas precisam prestar mais atenção na aula e conversar menos na classe.*

*RL – Muito teimoso, briguento, só faz a lição quando quer. Falta demais, precisa estudar mais em casa.*

*HC – A mãe exaltada reclamou com a professora que só o filho dela era chamado levava bilhetes. A professora dura e respeitosamente comentou que mandava bilhete para todos os alunos, e especialmente, para aqueles que não estavam se comportando na aula, como era o caso do HC. Ele era muito briguento, não trazia o material e só fazia lição quando queria.*

*Os outros pais demonstravam irritação pelo jeito que a mãe falava com a professora. A mãe percebeu e educadamente disse que ia mostrar os bilhetes ao pai porque o menino tinha medo dele.” (DCRPM, p. 6-7)*

No dia seguinte, a reunião iniciou-se com os mesmos esclarecimentos por parte da direção e coordenadora. A participação dos pais foi mais de ouvinte, às vezes, expressavam indignação com gestos, expressões. Quando foi encerrado, a direção pediu aos pais para se encaminharem às salas de aula dos respectivos filhos, onde as professoras os aguardavam. Acompanhei os pais da turma do 4º ano.

As professoras do 4º ano atenderam aos pais das duas turmas. Inicialmente falaram sobre a importância da presença nas aulas para continuidade dos trabalhos desenvolvidos e que as atividades de leitura/compreensão, raciocínio e respeito aos colegas estavam sendo os mais enfatizados por elas. Os pais assinaram a lista de presença. A professora A comentou o trabalho que elas realizavam com as fichas de auto-avaliação aos pais, dizendo incentivar a responsabilidade, a frequência aos eventos da escola, pontualidade, as tarefas de casa, respeito aos amigos e à professora e que se o filho tivesse problemas em casa refletiria na sala de aula e na ficha de avaliação porque eles anotavam quando não estavam felizes e se questionados, respondiam sobre os problemas familiares. Alertou que o emocional influenciava na aprendizagem.

A professora C comentou sobre as atividades com pesquisa que desenvolvia a autonomia e o trabalho em grupo. Uma mãe comentou que a filha não gostou do grupo e a professora argumentou que em empresas, no trabalho, se convive com diversas pessoas e eles tinham de se relacionar com todos na classe. Enfatizou a importância do trabalho em grupo. A professora explicou que observava o comportamento e o desempenho do aluno individualmente e no grupo e conversava sobre as dificuldades e interesses do grupo.

Uma mãe comentou que os professores da outra escola (Ciclo II) estavam reclamando porque os alunos não sabiam ler. A professora A falou que nas escolas do estado não havia reprovação, mas a vida iria acabar selecionando, aprovando e reprovando os filhos. Ao final, indicaram que cada professora atenderia individualmente os pais de cada turma.

*“4º ano*

*JY – CE – JO4 – São bons alunos, interessados, são responsáveis.*

*BR4 – Boa aluna e interessada. A mãe comentou que ela reclamou que os colegas não cooperam e depois ela fica prejudicada. A aluna se preocupava com a nota dela. A professora explicou que a avaliação era feita através dos relatórios do grupo, da observação da professora, aquilo que eles produziam no dia-a-dia, não só o A, B. A ficha descritiva revelava como era o aluno.*

*HE4 – Brinca demais, não participa, faz pouco caso na aula, não trabalha nas aulas. A mãe reclamou que ele estava muito agressivo devido a problemas familiares. A professora C pediu para a mãe observar os amigos com quem ele estava se envolvendo e conversar mais com ele, ser mais amiga.*

*TB – Está melhorando, faz a lição, mas sempre com o apoio de um colega. Ele não se interessa na escola, nem pelas atividades físicas. É parado, passivo, não participa. Falta iniciativa, faltou no reforço e foi retirado. Ele lê, mas não o suficiente e falta a interpretação de textos. Pediu para a mãe incentivá-lo a ler mais e perguntar o que ele entendeu da leitura.*

*RA4 – Boa aluna, mas gosta de falar demais.*

*JU – Antes era desanimado, agora está fazendo a lição. Às vezes, fica muito nervoso. Briga com os colegas. É inteligente. Precisa ser incentivado para ser mais atuante e menos apático. A mãe contou dos problemas familiares (a filha mais velha que criou os meninos fugiu de casa casou-se com um bandido e foi morta em uma chacina na favela e, o restante da família, em uma viagem recente, sofreu acidente. Ficaram seriamente machucados. Um dos irmãos ficou na UTI. O pai e a mãe brigaram por causa da indenização, mas agora eles já estavam se entendendo. A mãe comentou que compraram uma televisão para as crianças porque não quer que o menino fique na rua). Disse a professora que não quer o filho com o MU, porque ele não é boa companhia para o filho dela. A professora comentou que os separou na classe, mas que no recreio não tinha jeito.*

*MC – O menino não tem freqüentado a aula devido a problemas médicos. Ele tem momentos de ausência e urina sem perceber nesses momentos. O pai constrangido impediu o filho de freqüentar as aulas, mas a mãe não quer que o filho pare de estudar. A professora aconselhou a mãe a mandar o menino para aula porque já conversou com a classe sobre esse assunto. Pediu também para a mãe mandar uma troca de roupa na bolsa para quando ocorrer o incidente. A mãe prometeu que vai encaminhar o menino às aulas novamente.” (DCRPM, p. 8-9)*

Durante a reunião do 4º ano, uma mãe questionou sobre o que aconteceria se os pais não quisessem que o filho fosse aprovado. As professoras responderam que não sabiam e que era uma lei. Até o 4º ano, os alunos tinham que ser promovidos, mas no 4º ano não há registro de que o

pai possa intervir na reprovação do aluno, mesmo porque o aluno teria que participar da recuperação de férias e, geralmente, era aprovado nesse projeto. A mãe lamentou que nem sobre isso os pais tenham autoridade para decidir.

Depois que os pais se foram, as professoras comentaram que são tantos os problemas dos alunos que, às vezes, ficava difícil avaliar o rendimento deles, pois a realidade em que eles vivem nem sempre é propícia para a aprendizagem, eles tem problemas mais sérios do que aprender.

Neste bimestre o comparecimento dos pais foi menor em relação ao bimestre anterior. Do total aproximado, no 1º ano, dos 36 alunos que freqüentavam a turma, compareceram apenas 14 pais ou responsáveis, 38% e, no 4º ano, dos 30 alunos freqüentando compareceram apenas 9 pais ou responsáveis, 30%. Nenhum comentário foi registrado sobre esse aspecto.

Durante o 4º bimestre foi solicitada uma reunião com os pais dos alunos do 4º ano para esclarecer os mesmos sobre a matrícula no Ciclo II, no 5º ano. A vice-diretora reuniu-se com os pais e passou as orientações. Seguindo as normas da DE, os pais realizariam uma pré-matrícula dos filhos e para isso era fornecida uma lista contendo as escolas que ofereciam este nível de ensino e os pais poderiam colocar duas opções que seriam encaminhadas para a DE, onde as classes seriam organizadas de acordo com a disponibilidade existente. Todos os alunos teriam uma vaga, uma escola para estudar, completou.

A vice-diretora esclareceu que a formação das turmas não era responsabilidade da escola, e sim da DE. Discutiu com os pais as alternativas e as escolas mais próximas e outras centrais solicitadas pelos pais. Colocou-as na lousa para facilitar para os pais na hora do preenchimento do formulário. O atendimento aos pais foi quase individual e depois de preenchido o formulário, a vice-diretora certificava-se conferindo as fichas e indicando que os pais assinassem que estavam cientes da pré-matrícula dos filhos.

Neste dia não houve o comparecimento total de pais, mas a escola posteriormente contatou todos os pais, segundo determinação da DE, que controlava não apenas a formação das turmas na escola, mas também o ingresso destes alunos no Ciclo seguinte.

No último bimestre, devido às experiências anteriores, a reunião foi realizada através do atendimento individual aos pais e alunos em um único dia para todas as turmas do mesmo período. A coordenação e a direção dariam algumas orientações aos professores antes da reunião se iniciar porque era o dia da matrícula e os professores responsáveis por realizá-las deveriam preencher formulário de matrícula; conferir dados de endereço; recolher documentos dos alunos que foram solicitados (fotos, certidão de nascimento); assinar ficha de avaliação e apresentar a ficha descritiva aos pais; entregar a lista de material para o ano seguinte; entregar a lembrança do



Papai Noel para quem não compareceu; cobrar a APM. Estas eram as tarefas que os professores foram solicitados a realizar além de discutir o aproveitamento dos alunos com os pais. A direção combinou com as professoras que solicitassem a coordenação/direção nos “casos delicados”.

Como no 4º ano todos os alunos foram aprovados e as matrículas já estavam realizadas, muitos pais não compareceram na reunião. Assim, optei por acompanhar o 3º ano, onde havia mais “casos delicados”.

Dentre todas as atribuições para a reunião à professora apenas acrescentou a entrega das provas do reforço do PQE.

*“3º ano*

*SIL – Boa aluna, não vai ter problema no 4º ano.*

*CL – A mãe comunicou que o filho foi aceito em outra escola e vai realizar a transferência. O pai de SIL que estava de saída, perguntou porque a transferência e, a mãe explicou:*

*Mãe: – Ele tem problemas.*

*Pai de SIL: – Resolve os problemas e deixa ele na escola!*

*Mãe: – Não vai dar porque ele tem problemas médicos.*

*Pai de SIL: – Ah, então vai mudar para melhor!*

*Professora: – Para melhor!*

*(A mãe concordou com a cabeça). A mãe agradeceu a professora e pediu desculpa pelo menino.*

*AM3 – Bom, conversa muito. Falta atenção, muita brincadeira.*

*ED – A professora perguntou porque a mãe não compareceu nas reuniões. Insistiu que o menino precisava de atenção e não estava alfabetizado. A mãe respondeu que sabia da situação do menino e justificou dizendo que ele esteve doente. A professora mostrou a avaliação do reforço e afirmou que ele não estava conseguindo nem no reforço. Cobrou participação da mãe, a qual disse que ia tentar ensiná-lo nas férias. A professora disse que no próximo ano ele tinha que ser alfabetizado de qualquer jeito.*

*MO – Bom aluno, ótimo raciocínio, mas o comportamento atrapalha. Lamentou e cobrou da mãe não ter encaminhado o menino à fonoaudióloga durante todo o ano escolar.*

*LE3 – Boa aluna. O pai reclamou de CL e perguntou se ele ia continuar na escola (bravo). A professora respondeu que ele foi para outra escola e o pai respondeu:*

*Pai de LE: – Ainda bem! Porque se não a minha filha é que ia... A gente tem dó, mas cansei de comprar lápis e borracha!*

*CO3 – A professora chama atenção do menino. Professora: Juízo, heim moleque! Ele respondeu que ia mudar de escola! Professora: – Mas não adianta nada se mudar e não tiver juízo! A mãe concordou e pediu para mudá-lo para tarde por causa do trabalho dela.*

*LT – Bom, mas precisa conversar menos. A mãe reclamou que no começo o menino não falava e depois... Pediu para a professora assinar a Bolsa-Escola para o filho.*

*VA – Não falou nada, limitou a organizar a papelada para a mãe assinar.*

*LO – Comentou com a mãe que ele estava passando bem fraquinho e no próximo ano poderia reprovar. A mãe respondeu (amarga/brava): – “Acho que devia reprovar já!”*

*LI – A menina chegou juntamente com a mãe para fazer matrícula. A professora ficou surpresa, nem reconheceu a menina porque ela não freqüentou a escola este ano. Chama a direção e coordenação que compareceram e questionaram as ausências da menina. A mãe disse que saía para trabalhar e a menina ficava na rua e não comparecia à escola. A coordenadora conversou com a menina que respondeu que tinha vergonha, porque ela era maior que os outros alunos. A coordenadora citou outros alunos muito mais velhos e maiores que ela na turma. Questionou se ela não tinha vergonha de não saber ler e escrever, de ficar na rua. A menina riu, fez cara de deboche, a mãe lamentou. A direção dialogava com elas, mas a mãe demonstrava preocupação em realizar a matrícula da menina já no 4º ano e comentou se*

não podia acelerar os estudos. A coordenadora constatou que ela tinha apenas 11 anos e que não era o caso. A direção questionou que como a menina não freqüentou as aulas, era incoerente a mãe propor que a aluna fosse matriculada no 4º ano, e que a mãe iria assinar um termo de compromisso com a escola responsabilizando-se pelo comparecimento da menina sob pena de sofrer as sanções legais, pois isto ocorria não só com esta filha, mas com os outros filhos matriculados na escola. A diretora afirmou que infelizmente teria que vigiar, policiar a freqüência da menina no próximo ano.

AN3 – A professora questionou a ausência dos pais nas reuniões, o pai justificou que era por motivos de trabalho. A menina não deu problema durante o ano. Era briguenta, mas obedecia quando solicitada. O pai disse que ia tentar acompanhar mais a filha no próximo ano.

FL3 – Tem muita capacidade, mas perde a concentração por conversa. O pai complementou dizendo que ela tinha estudado com a outra irmã e com ele para que ela melhorasse.

ROB – A professora lança um olhar de repressão, mas com um sorriso fala: – Terrível! Têm que pegar firme com ele! Mãe: – Ele apanha em casa, mas não adianta! Professora: – Na 4ª série repete, então, juízo menino! A mãe agradeceu e pediu desculpas pelo filho.

RA – A professora chamou atenção da mãe que não compareceu o ano todo. A menina precisa de atenção, não está alfabetizada. Foi aprovada, mas muito fraquinha. A mãe não se pronunciou, parecia não se importar. Disse que não trouxe os documentos e fotos da menina porque não tinha dinheiro, mas depois acabou dando o número do telefone celular para a professora anotar na ficha.

AL – Sem comentários.

TP – Boa aluna, mas precisa conversar menos. A mãe disse que a menina mandou pedir desculpas.

LH – A mãe fala: – É o faltador! A professora continuou: – Bom aluno, só não pode faltar tanto! A mãe justificou que quem trazia era o pai – uma situação complicada. A professora comentou que a direção queria falar com ela e o marido. Ele entrou na sala, a direção compareceu e conversaram. A direção reclamou da atitude dele em ficar gritando no portão e ofender as professoras. A professora comentou que sentia uma certa revolta do menino em relação ao pai. Ele grosseiramente queria discutir, mas a direção se comportou de maneira impecável até ele reconhecer que errou no comportamento do dia anterior e que isso não era bom para os filhos que ficavam envergonhados. A mãe apoiava a direção. O pai pediu desculpas.

MI3 – A direção novamente compareceu e disse que já conversou com os pais, devido aos últimos acontecimentos em relação à menina (roubou dinheiro e os pais queriam reclamar da professora na DE). Os pais apenas assinaram os documentos e saíram.

RI3 – Ótimo aluno, a professora parabeniza ele e a mãe.

BR3 – Boa aluna precisa apenas conversar menos.

HE3 – A tia compareceu e avisou que o menino estava internado. A professora questionou o pouco comparecimento da família. Ela explicou que a mãe fugiu e os meninos e o pai moravam com ela. Professora: – Muito fraco, vai ser aprovado, mas está muito fraquinho. Não está alfabetizado.

AX – Tem potencial, mas muito lento na escrita, não consegue terminar as atividades. Pediu para a mãe procurar orientação porque o problema era pequeno, mas tinha que ser tratado.

JF – A professora cobrou a ausência da mãe nas reuniões. Ela explicou que quem comparecia era o pai, ele freqüentava somente as reuniões dos filhos dele. A professora comentou que o menino demonstrava uma certa revolta justamente por esses motivos e que a mãe deveria participar mais. A mãe reclamou de que a diretora ofendeu o filho e justificou que o menino parou de estudar várias vezes para ajudar em casa, trabalhar como mecânico. A direção compareceu e conversou mostrando que o linguajar que a mãe se referia às ofensas ao filho não era o apropriado nem o recomendado para profissionais da educação e que o JF era um menino grande, mas prestativo na escola e que iria averiguar o fato.

PA3 – A mãe reclamou da letra do filho (com muito rancor). A professora tentou amenizar dizendo que tudo ia dar certo no próximo ano, disse que chamou a atenção do menino e colocou-o no reforço para o próprio bem dele. A mãe se desculpou pelo menino e pelo pai.

CR3 – Boa aluna, ela não vai dar problemas, tem um bom comportamento.

IA – Pai (em tom severo): IA está dando trabalho?

Professora: – Não, ela é uma gracinha. (a professora lançou um olhar para mim porque o pai era severo)  
– Ela está dando trabalho em casa pai?

*Pai: – Não, eh... Só que é preguiçosa, ela tem que fazer os serviços de casa porque já tem 10 anos, na minha família nessa idade as crianças já ajudam.*

*Professora: – Mas pai, ela tem que ter tempo para brincar também!*

*Pai: – É, mas ela andou com más companhias e eu dei uma surra que ficou toda marcada, mas aprendeu, né! (olhou para a menina...) A paciência acaba e eu não quero que ela saia de casa com quem eu não conheço ou com aquelas meninas que eu vejo no “campinho” com os meninos. Eu moro na (nome da favela), tenho medo de drogas...*

*Professora: – O pai tem razão IA, ele está zelando por você, agora você já sabe que não é para sair com qualquer um, então obedeça ao pai.*

*Pai: – A mulher trabalha o dia todo, eu também, ela tem que ajudar... Se ela fizer o trabalho dela, a casa é pequena: é um quarto, sala, cozinha e banheiro, logo ela termina e pode fazer o que quiser... E não quero que saia com aquelas pessoas, e as drogas... Agora nos vamos viajar. Ela pode sair com as primas, com as tias, mas aqui não...*

*A professora concordou com o pai, mas recomendou o castigo sem bater para não machucar a criança. Ele comentou que a mulher dele disse que ele poderia até ir preso se batesse assim na menina. Mas o pai justificou que ele não queria que ela andasse com aquelas pessoas porque eles roubavam e ensinavam coisas que não prestavam para as crianças.*

*TL – A mãe reclamou que estava tentando colocar todos filhos numa mesma escola porque ficou cada um matriculado em uma escola. A professora mandou ela falar com a direção. Ela disse que já foi, mas quem faz a matrícula é a SE e não a escola, que ela ia aguardar alguma desistência ou troca.*

*JO3 – A professora apenas recomendou para a menina: – “Vê se não falta tanto porque o ano que vem é 4ª série!”*

*RE3 – A mãe perguntou se o menino passou, a professora evitou comentar e disse apenas que sim. A mãe disse: “Ai, ai!.. (com certo alívio), troquei ele de escola porque na outra não queriam aprová-lo.” (A professora olha para mim insatisfeita e frustrada) respondeu para a mãe: – É, mas a senhora sabe como ele está! (O menino apresenta dificuldades de aprendizagem, atitudes, comportamentos inadequados e é gago, foi transferido no último bimestre para a escola).” (DCRPM, p. 10-13)*

Devido à matrícula para o ano seguinte o comparecimento dos pais à escola foi mais intenso tanto no 3º ano como nos demais anos escolares, como as próprias professoras comentaram quando as questionei. Dos 32 alunos que freqüentavam o 3º ano, compareceram 29 pais ou responsáveis, num total aproximado de 90%, mais a mãe e a aluna LI que nunca freqüentou a escola. Faltaram apenas os pais de MA PT, GD.

No final do dia, na sala dos professores, a professora do 2º ano comentou que houve pais como a mãe do IS e do ML que queriam a reprovação dos filhos. A mãe da JR compareceu para matricular a filha na mesma série e a professora advertiu, perto da direção, que a mãe não ajudava a menina a freqüentar as aulas. A mãe da outra JS nem se importou com as inúmeras faltas da menina.

A professora do 1º ano comentou que a mãe do HF compareceu porque ele tem bolsa/família – renda/mínima e devido às faltas do filho em um bimestre prejudicou a participação do menino no programa e agora ela tinha que controlar a presença dele na escola.

### 5.4.3 As reuniões do Conselho de Classe/Série

Das quatro reuniões de Conselho de Classe/Série realizadas, participei de três. A primeira reunião do Conselho de Classe/Série ocorreu ao final do primeiro bimestre. As reuniões ocorriam em dias combinados e marcados e nem sempre seguiam o calendário oficial da escola, com todas as professoras do período presentes juntamente com a coordenadora Pedagógica, a diretora e vice-diretora que se revezavam entre os afazeres cotidianos e a reunião.

Geralmente a coordenadora pedagógica conduzia as reuniões. Inicialmente passava as orientações gerais e depois tratava particularmente com cada professora sobre a classe e os alunos. Nesta primeira reunião, orientou as professoras nos afazeres burocráticos de preenchimento de notas e faltas em papel oficial, ressaltando a importância da precisão desse trabalho, não podendo conter rasuras.

Quanto às notas, a coordenadora comentou com as professoras que estas eram apenas uma questão burocrática e que futuramente os conceitos A, B, C, D não existiriam e somente ao final do ano letivo seriam dados os conceitos I ou S. Orientou quase que advertindo as professoras: “Lembrem-se é progressão continuada!... ele (referindo-se ao aluno) vai ser aprovado até o quarto ano do Ciclo, somente aí é possível uma retenção do aluno.” (DCCC, p. 1)

Depois das orientações gerais, a coordenadora combinava com as professoras que enquanto elas realizavam os afazeres burocráticos, ela tratava particularmente com cada professora sobre os alunos e a classe. Quase sempre a direção da escola acompanhava a descrição da professora sobre o rendimento da classe, junto à coordenadora, que anotava no livro ata.

Antes de proceder a esta sistemática, a coordenadora fez a seguinte observação junto às professoras: “Lembrem-se que quando forem fazer a descrição da classe e do aluno procurem considerar o progresso do aluno como ele evoluiu neste bimestre e a classe também.” (DCCC, p.1)

A coordenadora indicou às professoras que, ao terminarem as atividades burocráticas, elaborassem a ficha descritiva do aluno proposta em outras reuniões. Advertiu para as faltas porque alunos evadidos no ano anterior são automaticamente matriculados; portanto, as professoras deveriam ter muita atenção com as faltas.

As professoras comentavam descontentes a respeito do excesso de trabalho, da burocracia. A professora IS do 4º ano diante de todas as atribuições comentou: “Tudo bem!, vamos fazer o que tem que fazer mas quero ver se depois de todo esse trabalhão vai ter algum resultado porque no final do ano quero estar aqui para ver se algum aluno vai ser retido. Vou reprovar antes mesmo de enviar para a recuperação de férias porque lá eles não fazem nada e depois a DE vem pressionar para aprovar os alunos! Isso me deixa louca!” (DCCC, p. 1). Todas as professoras concordaram.

A professora, a coordenadora e a direção inicialmente verificavam o número de alunos matriculados, evadidos e faltosos. A vice-diretora acompanhava cada professora a respeito dos problemas com alunos faltosos e anotava, para encaminhar as notificações aos pais e, posteriormente, dependendo do caso, se já havia realizado tal procedimento, ao Conselho Tutelar; esse trabalho era realizado com muito rigor.

Posteriormente, era solicitado à professora que apresentasse um parecer geral sobre o rendimento da classe. A maioria das professoras indicava se a turma acompanhava bem ou não a aprendizagem e enfatizava os problemas disciplinares.

Os problemas/dificuldades eram ressaltados e discutidos rapidamente. Eram tomados caso a caso os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem e eram anotados no livro ata. A coordenadora insistia quanto ao progresso do aluno desde o primeiro dia de aula, sendo que diante da discussão que se travava, acabava desestimulando as professoras, que muitas vezes não conseguiam argumentar e caíam em contradição, revelando que o aluno havia realizado pequenos progressos. Somente quando a professora insistia, eram anotados no livro ata problemas com atitudes/comportamentos de alunos, mas a coordenadora sempre perguntava se a indisciplina não era um reflexo do trabalho realizado na classe.

No final ficavam registrados os casos considerados mais preocupantes na ata da escola.

*“1º ano*

*Parecer geral: a classe fez progressos, mas a professora diz ter problemas para discipliná-los. Alguns não fazem lição, são bons em Matemática.*

*EC – Inteligente, mas tem preguiça.*

*EN – Indisciplinado.*

*RA – Sérios problemas de alfabetização, escreve tudo errado.*

*AL – Lento não reconhece letras.*

*RI – Inteligente, mas indisciplinado, problemas emocionais.” (DCCC, p. 2)*

Enquanto aguardava as outras professoras, observei uma discussão sobre como reter um aluno e a coordenadora tentou esclarecer:

*“Coordenadora: – Um aluno somente é retido quando não tem nem frequência nem aproveitamento.*

*IZ (professora do 4º ano): – Mas reprova sem ir para a recuperação de férias?*

*Coordenadora: – Ah, não sei... Acho que tem que ir à recuperação de férias...*

*VA (professora do 1º ano): – Ah, mas o ano passado eu trabalhei na recuperação de férias e não foi reprovado ninguém, mesmo quem não frequentou a recuperação!!*

*IZ (professora do 4º ano): – Ah, então não adianta nada essa papagaiada...” (DCCC, p. 2)*

*“2º ano*

*Parecer geral: a classe tem feito progressos e 26 alunos estão indo bem, mas tem 8 alunos com muitas dificuldades que são trabalhados individualmente porque não acompanham o restante dos alunos. Discutem esses casos:*

*MP – Progrediu, mas tem muitas dificuldades devido à fala. Está em tratamento com a psicóloga porque perdeu a fala quando o pai foi morto; foi encaminhado para a fonoaudióloga, mas não consegue atendimento.*

*CO2 – Não consegue fazer frases completas, nem atividades em seqüência como desenhos.*

*FA – Já está escrevendo, forma palavras, mas é muito preguiçoso, melhorou no comportamento.*

*JS2, IS e LF – não progrediram nada, nem fazem as folhinhas direito. A vice-diretora comenta que a JS é aquela que vive no lixo.*

*ED – Está começando a reconhecer algumas letras, mas bem lenta.*

*ML2 – “É meio locão”, esperto para copiar letra de forma, tem memória visual. Falta concentração esquece o que foi ensinado no dia anterior. A coordenadora recomenda desenvolver a oralidade; não está alfabetizado e tem problemas de comportamento.*

*A professora recomenda a reclassificação da aluna Patrícia para a 3ª série. A mãe a tirou da escola durante dois anos para ela cuidar dos irmãozinhos em casa. Excelente aluna, já faz textos sem erros ortográficos e com pontuação. Outras professoras também já viram a produção da menina e a consideram qualificada para uma 3ª série.” (DCCC, p. 3)*

A professora do 3º ano neste primeiro Conselho de Classe divergiu das colegas e mesmo tendo registrado um parecer sobre os alunos com mais dificuldades, foi a que não considerou os questionamentos da coordenação e fez questão de que fossem registradas na ata todas as suas considerações sobre todos os alunos relacionados, mesmo a contragosto da coordenação que argumentou, mas não conseguiu convencê-la. Além de formular um parecer de progresso, deixou clara a dificuldade existente no desenvolvimento do trabalho com essa turma.

*“3º ano*

*Parecer geral: a classe melhorou 100%, mais tem mais 100% para melhorar. Eles já têm organização, todos sabem como usar o caderno, não ficam pulando folhas e nem linhas, estão melhorando no relacionamento principalmente com a professora, mas ainda faltam com o respeito para com os demais funcionários da escola e colegas de classe. A aprendizagem também está indo... A professora insiste que a coordenadora marque os casos graves. A coordenadora tenta discutir, mas ela faz questão que todos os alunos sejam marcados.*

*JB – Não tem comparecido às aulas, não foi avaliada.*

*LI – Têm 30 faltas, não foi avaliado.*

*ED – Falta muito e tem dificuldades de aprendizagem.*

*JF – Recomenda a reclassificação; o aluno tem 15 anos e está em condições de acompanhar um 4º ano.*

*CL – Fraco na aprendizagem, o comportamento é triste, mas demonstra vontade de aprender. Está em tratamento psicológico, mas a agressividade não melhorou. Não melhorou em nada, nem na alfabetização.*

*FL3 – Não faz nada é dispersiva. Não faz lição de casa; não tem apoio familiar.*

*GD – Problemas disciplinares, só quer saber de brincar. Não consegue “conservar”, não está no estágio certo. A coordenadora aconselha a trabalhar com atividades pequenas para prender a atenção.*

*HE3 – Não está alfabetizado, é quieto, não é agressivo.*

*JO3 – Falta muito. Falta interesse. Não faz a lição, não traz caderno, tem problemas familiares (trauma de infância).*

*LO – Não tem interesse de aprender. Se enviar bilhete a mãe reclama.*

*MI3 – Só conhece sílabas simples, não tem interesse e não faz lição.*

*RA3 – Não está alfabetizada – tem vontade de aprender. Precisa de um trabalho constante e individualizado. Ela é boa, mas a professora tem “dó”. A vice-diretora diz para tomar cuidado porque o pai é um traficante perigoso do bairro.*

*VA – Não faz a lição e está muito devagar.*

*ROB – Não tem material, o comportamento é difícil.” (DCCC, p. 3)*

A coordenadora afirmou que a quantidade de alunos com problemas era grande, mas a professora não se intimida e pede para que todos sejam marcados. Relembra situações anteriores e acaba gerando uma polêmica envolvendo a professora do ano anterior desta turma, questionando a coordenação sobre as atitudes para resolver os problemas da turma.

*“Professora do 3º ano: – Pode marcar! Estes alunos têm que ter trabalho individual. Só que com essa classe da 3ª série é humanamente impossível, porque os demais precisam muito de atenção e tem muito conteúdo na 3ª série para ser dado. Não dá para sentar e ficar explicando para os outros alunos que estão com dificuldades totalmente diferentes.*

*A coordenadora se recusou a anotar na ata estes comentários julgando ser prejudicial à professora tal afirmação. Concorde e me explica que realmente a classe é complicada porque eles tiveram uma 1º ano com duas professoras e depois no 2º ano passaram oito professoras pela turma.*

*Professora do 3º ano: – Então agora eu estou fazendo o que posso, mas porque vocês não fizeram algo o ano passado para que isso não acontecesse? Agora eu que estou agüentando. E depois tem outra coisa essa professora ficou com eles até outubro e não fez nada. Os alunos da CR, no ano seguinte eu dei continuidade, a gente avançou tanto que quando chegaram na 5ª série o professor saiu lá da escola e veio aqui elogiar o trabalho da gente.*

*A coordenadora concorda. A professora do ano anterior entra na discussão dizendo que realmente os alunos eram terríveis. Cita alguns alunos, mas a professora do 3º ano questiona.*

*Professora do 3º ano: – Tá, isso eu já sei, mas você ficou até quando com os alunos?*

*Professora do ano anterior: – Outubro, mas depois tirei licença gestante que é o meu direito.*

*Professora do 3º ano: – Tudo bem, mas o que foi feito até outubro?*

*Ela disse que eles já eram levados e que eram fracos.*

*A coordenadora interrompe e pede para que a professora do 3º ano prossiga com o Conselho de Classe:*

*Professora do 3º ano: – Olha, toda vez anota os problemas na ata e não são resolvidos. Eu quero que você anote que é preciso fazer alguma coisa por esses alunos porque eu quero que eles melhorem. Eu não vou ficar todo bimestre vindo aqui reclamar desses alunos e nada ser feito como já aconteceu. Sugiro que a gente faça alguma coisa para ajudar esses alunos.*

*Coordenadora: – Eu entendo, mas nós também temos limites, vamos ver se com o reforço a gente já consegue alguma coisa.” (DCCC, p. 4)*

As professoras do 4º ano ficaram prejudicadas e com pouco tempo para se manifestar, ocorrendo então de forma mais rápida e precisa seus comentários. Neste bimestre participou a professora substituta, oficialmente, porque acompanhou o desempenho da turma neste bimestre e a professora responsável pela turma para ir se familiarizando com a turma no seu retorno.

*“4º ano*

*Parecer geral 4º ano A: melhorou na disciplina, mas o aproveitamento é inferior ao da 4º ano B. Eles são mais lentos para assimilar o conteúdo; não têm iniciativa de perguntar quando não entendem e tem dificuldades para trabalhar em grupo. Já foram trabalhadas as regras de relacionamento no início do ano.*

*MCA – Têm potencial na oralidade, mas não escreve nada e tem muitos problemas de alfabetização.*

*TR – É alheio ao mundo teve problemas de saúde – meningite – tratou com psicólogo, os pais não participam, copia, mas não fixa a lição. A mãe parece que teve uma gravidez também complicada.*

*MU – não está alfabetizado.*

*CR4, CO4, HE4, RE4, WE4 e FL4 – tiveram rendimento insatisfatório em uma ou mais disciplinas. A Coordenadora não anotou individualmente o que dificultou observar.” (DCCC, p. 4)*

O Conselho de Classe do segundo bimestre ocorreu em duas etapas, aproveitando o horário restante da formatura do PROERD com os alunos do 4º ano, que ocorreu em aproximadamente 2 horas. Depois deste período, a coordenadora, a direção e as professoras dos 4ºs anos dos dois períodos realizaram o Conselho de Classe, mesmo porque elas haviam reclamado que era destinado pouco tempo a elas nas reuniões.

O procedimento foi o mesmo do bimestre anterior; enquanto as professoras preenchiam fichas com fins burocráticos para a DE e, neste bimestre, as fichas descritivas dos alunos para a escola, a coordenadora chama as professoras responsáveis pelas turmas (no caso do 4ª ano as duas professoras que atuavam na turma), verifica as ausências dos alunos e os motivos (se não justificados encaminhava-os para a direção), incentiva as professoras a tecer comentários sobre a turma e anota em ata da escola os casos considerados problemáticos. Inversamente ao proposto, as professoras relataram os casos problemáticos inicialmente e depois teceram um parecer geral sobre a turma.

*“4º ano*

*RE4 – Considerado um aluno faltoso e que não tem o conteúdo necessário para o ano. Faltou nos dias de aulas de reforço; vive no “mundo da lua”; é passivo, não tem iniciativa. Não discute com os colegas, concorda com tudo, é quieto.*

*MCA – Não está alfabetizado. É ativo oralmente em outras atividades escolares e no relacionamento com a classe, mas não fez muito progresso com conteúdo do ano escolar, mesmo participando do reforço extraclasse.*

*CR4 – É esforçada, trabalha em grupo, participa das aulas, das atividades e faz lição. Não participou do reforço extraclasse, é carente e amorosa.*



*MU – Não faz as lições e esta sempre “voando”.*

*RO4 – O problema é emocional, a mãe é professora e exige demais do menino. O pai bate se ele comete qualquer erro. Mas elas davam conta disso através do diálogo porque ele não apresenta problemas de conteúdo. A coordenadora comenta que a família está reforçando o erro não as atitudes positivas do menino.*

*Discordaram quanto ao aluno WE4: a professora A diz que ele a impressionou porque ele sabe ler e faz tudo nas provas do PQE só que é preguiçoso e não faz a lição na classe. A professora C diz que ele apresenta problemas quanto à aquisição de conteúdos de Matemática.*

*Indicam esses alunos para participarem do reforço e avaliam que de modo geral a classe melhorou bastante na participação, antes eram mais apáticos. Descrevem o trabalho que vem realizando juntas e valorizam o trabalho em grupo delas para que esse projeto de divisão por áreas dê resultados positivos junto aos alunos. Ressaltam a cooperação, diálogo e atitudes que ambas tem tomado em dupla que ajuda também os alunos a perceberem a importância de tomar decisões observando opiniões diferentes. Acreditam que tem produzido bons resultados, a boa convivência das duas para o trabalho em grupo dos alunos.” (DCCC, p. 5)*

No decorrer da reunião, as professoras do 4º ano questionaram a coordenadora sobre o preenchimento das fichas descritivas dos alunos propostas pela escola com relação às habilidades porque eventualmente os resultados poderiam ser contraditórios entre as habilidades que o professor avalia que o aluno detém e as habilidades divulgadas nos resultados das avaliações do PQE, sugerindo aguardarem a divulgação dos resultados das provas do PQE. São feitas as seguintes considerações, que refletem preocupação com aspectos relacionados às decisões/julgamentos sobre os resultados dos alunos:

*“Professora A do 4º ano: – Um aluno que nas aulas não rende muito pode apresentar na prova um outro perfil e como isso ficaria? No final quem está certo? O que vai ser válido? E a responsabilidade por não dar certo de quem será? Dos professores?*

*Coordenadora responde que já foi discutido e que a culpa não deve recair sobre as professoras porque elas estão aplicando o combinado. O programa está em fase de implantação, tem 4 anos de duração e os resultados só serão visíveis no final do processo porque as crianças terão participado desde o 1º ano.*

*Mas a coordenadora aponta uma outra preocupação: ao final do processo (4 anos) se o programa não obtiver os resultados esperados (positivos), não haveriam de camuflar os resultados para não prejudicar o PQE?” (DCCC, p. 5)*

No final a professora A retoma ressaltando como positiva a valorização dos alunos com problemas de expressão que estão sendo incentivados a participar de dança, apresentação e outros trabalhos. A coordenadora elogia o trabalho por área, enfatizando o trabalho em grupo que tem reforçado essa atitude de cooperação e compreensão dos alunos, eliminando a postura individualista.

No dia seguinte era o Conselho de Classe na data oficialmente registrada no calendário. Estavam presentes todas as professoras do período inclusive as que realizaram o Conselho de Classe no dia anterior, além da coordenadora, da diretora e vice-diretora. Enquanto as professoras

se preocupavam com o preenchimento das “tripinhas” com notas, as fichas de avaliação, as porcentagens de notas e faltas e as fichas descritivas dos alunos (com exceção de duas professoras a do 3º ano que eu observava a turma e outra do 2º ano que já haviam preenchido todos esses documentos), a coordenadora chamava uma a uma em sua mesa e seguia o mesmo procedimento de costume, apenas os problemas relacionados às faltas, evasão foram tratados dessa vez separadamente com a vice-diretora, que verificava se havia sido encaminhada a carta registrada aos pais e em alguns casos ao Conselho Tutelar, e recolhia todos os documentos devidamente preenchidos pelas professoras para arquivar na secretaria da escola.

Neste bimestre foi constrangedor o acompanhamento do Conselho de Classe da professora do 3º ano, porque ela apresentou os nomes dos alunos problemáticos escritos num papel para a coordenadora e evitou tecer comentários. Depois que a coordenadora anotou, amassou e rasgou (possivelmente pela minha presença), provocando um certo desconforto na minha relação no grupo. No entanto, quando as palavras não estavam adequadas, a coordenadora a questionava, possibilitando algumas anotações.

A coordenadora novamente neste bimestre reclama da quantidade de alunos indicados com dificuldades, mas a professora do 3º ano manteve-se dura em relação a isso e não altera em nada, afirmando: “– Todos esses 12 alunos tem que fazer reforço no próximo semestre, não adianta!” (DCCC, p. 6)

*“3º ano*

*CL – Tinha melhorado, mas apresenta altos e baixos com relação a agressividade. Ultimamente decaiu por conta de problemas emocionais; o pai alcoólatra agride o menino e a mãe.*

*LO – Escreve fora da linha e falta de atenção.*

*ED, HE3 e RA3 – Não estão alfabetizados e são os casos mais críticos.*

*A coordenadora pergunta sobre o problema de MI, ela responde que é “tudo”. A mãe não vem na reunião; a professora explica que não pega no pé da menina porque dizem que a família é perigosa. Ela está mal em todas as disciplinas. Falta às aulas, quando vem quer sair mais cedo e se não deixa ela faz xixi nas calças ou vomita.*

*AL3 – Está alfabetizado, mas não o suficiente, é muito desatento, distraído.*

*CO3 – É bagunceiro, disperso, apresenta um comportamento péssimo.*

*JO3 – Falta muito e é fraquinha.*

*VA –*

*A professora passa a anotar em uma folha, e não comenta os casos, impossibilitando que eu anote. A coordenadora apenas copia o que está escrito no papel que a professora lhe dá (a coordenadora através do olhar demonstra um certo desagrado em relação atitude da professora).*

*ROB – É terrível, não faz lição, não trabalha em grupo só reconhece sílabas simples.*

*MY – Aluna que veio transferida recentemente, não a considera muito boa aluna. Ela faz muitas intrigas na classe.*

*A professora comenta com outras professoras (que a apóiam) que a clientela da escola está piorando.” (DCCC, p. 6)*

Com as demais professoras, o Conselho de Classe transcorreu num clima mais ameno e confortável.

*“2º ano*

*Parecer geral: Reclamou que JS2, CO2 e JF são “turistas”; mas há diferenças quanto ao rendimento escolar entre eles, aponta:*

*JF – Faltou 15 dias, mas foi bem na prova do PQE. Ela tem problemas, faz birra, chora para não entrar na aula e a mãe não tem pulso e acaba levando-a para casa.*

*CO2 – Mais falta do que vem às aulas, tem dificuldades, mas reconhece letras, sílabas simples. Se viesse às aulas a professora acha que ele superaria com facilidade.*

*JS – Ficou um mês e meio sem aparecer nas aulas. Não sabe nada. Não reconhece letra. Só desenha quando vem à aula ou fica brincando conversando com os colegas (que são poucos) na classe.*

*LF – É apático, “alienado”, não reconhece nem as letras do alfabeto.*

*MO – É muito esforçado, interessado, mas os problemas de fala atrapalham a aprendizagem. A mãe justifica os problemas do menino por causa da morte do pai. Foi encaminhado para tratamento.*

*ML2 – Não fixa a aprendizagem e tem um péssimo comportamento.*

*ED – Não é alfabetizada, falta muito e não reconhece letras; mas é quieta.*

*IS – Não reconhece as letras.*

*A professora comenta que no geral os alunos são bons, mas que ela tem alguns alunos como: ML2, MI2, WE2, FA e agora o FE (transferido do período da tarde) que apresentam problemas de comportamento.” (DCCC, p. 7)*

Enquanto se realizava o Conselho do 2º ano, a professora do 3º ano continuava a discussão sobre o baixo nível dos alunos da escola e foi fazendo um levantamento por sala de aula dos alunos com problemas (pensando na escolha de classe do ano que vem), mas a coordenadora interveio e comentou que os alunos não-alfabetizados participariam de outros projetos de reforço no segundo semestre na escola e pediu para que o levantamento realizado fosse entregue a ela para providenciar as turmas. Quando entrega a lista, a professora do segundo ano, assustada se manifesta: “– Olha que horror! Nunca tivemos tantos alunos assim! A coordenadora concorda com a cabeça, meio que desanimada”. (DCCC, p. 7)

*“1º ano*

*Parecer geral: a classe esta progredindo, mas muitos alunos são agressivos e não obedecem a regras de trabalho. Comenta que os alunos vêm de casa muito “alterados e agressivos” dificultando o trabalho de atitudes.*

*EC – Não tem interesse, faz quando quer a lição, mexe com os outros alunos, às vezes quando é trabalhado individualmente responde à professora.*

*AL – Não faz quase nada durante a aula, conhece algumas letras. A mãe não se interessa nem apóia o desenvolvimento do filho.*

*EN – Não faz lição. Os pais não respondem aos bilhetes e o aluno tem um péssimo comportamento, se intromete na vida dos colegas.*

*HF – Não faz a lição até o final, começa e para. Os pais não comparecem, não participam e ele é bastante agressivo.*

*KA – Está melhorando, mas tem dificuldades de juntar as letras.*

*PA e RA – Faltam muito. A professora considera as faltas preocupantes porque é alfabetização. Falta concentração nas atividades (começam e não terminam), são encenqueiros, mexem com os colegas não deixam os outros fazerem a lição.*

*RA – É interessada, faz a lição, copia, mas mesmo individualmente, não assimila o conteúdo.*

*WE – Falta muito, melhorou o comportamento. A mãe justifica a falta porque o menino teve problemas médicos e quase faleceu.*

*WI – Falta muito, tem dificuldades de aprendizagem.*

*RI e DI – Estão alfabetizados, juntam as letras, mas apresentam um péssimo comportamento, irritam os colegas, atrapalham as aulas. O relacionamento com eles é complicado.*

*A coordenadora comenta que eles têm muita carência emocional, e a professora acredita que como na pré-escola eles só brincavam, eles acham que no primeiro ano também vão ficar assim e demoram a perceber que tem regras e lição a fazer.” (DCCC, p. 7-8)*

No 4º bimestre, ocorreu o Conselho de Classe em vários momentos denominados de “pré-conselhos” organizados e acordados entre a direção, coordenação e professoras para que se resolvessem todos os casos dos alunos sempre que necessários coletivamente para que o resultado final refletisse uma decisão da escola e não individual do professor, além de favorecer o preenchimento da parte burocrática referente à vida escolar dos alunos com precisão, sem rasuras. Foram dois momentos anteriores ao Conselho de Classe e ainda houve uma conversa da direção, coordenação e a(s) professora(s) responsável(eis) pela turma em um momento particular durante as aulas, no qual onde as professoras eram chamadas à sala da direção para discutir eventuais dúvidas ou problemas relacionados aos alunos (reprovação); deste último não fui convidada a participar e fiquei sabendo após a ocorrência do mesmo.

No primeiro “pré-conselho” a ênfase estava nas ausências e evasões; uma vez que todos os alunos da escola seriam promovidos, a grande preocupação incidiu sobre os alunos evadidos. Este conselho ocorreu após a formatura dos alunos do 4º ano. Foi esclarecido que o 5º conceito deveria ser preenchido com S (suficiente), I (insuficiente) ou T (transferido) escritos em azul e NA (não avaliado) escrito em vermelho para os alunos ausentes/evadidos no último bimestre; ao invés de conceitos seguindo o Regimento escolar. Enquanto as professoras realizavam os afazeres burocráticos, a coordenação e direção avaliavam e verificavam com cada professora os casos de alunos evadidos e que, portanto, teriam o último conceito I e seriam automaticamente reprovados e matriculados no mesmo ano escolar no ano seguinte.

*“4º ano*

*Todos promovidos.*

*AL4 – Pouco freqüentou o 4º bimestre. Não foi avaliado porque não compareceu às aulas, mas as professoras consideraram que o aluno deveria ir para o outro Ciclo porque tinha conteúdo e boas atitudes, a ausência era devido à família que mudava constantemente devido a problemas particulares.” (DCCC, p. 8)*

Depois de encerrarem com a direção e coordenação, as professoras do 4º ano fizeram um comentário: já que haviam aprovado quem pouco sabia ler, não fazia sentido reprovar AL que tinha condições de frequentar o 5º ano mesmo sem comparecer um bimestre na escola.

*“3º ano*

*Todos promovidos.*

*Evadidos: 4º bimestre NA – JB e LI*

*2º ano*

*Todos promovidos.*

*Evadidos: 4º bimestre NA – AS; JF, ED e MI2 abandonou a partir do 2º semestre.*

*Foi feito comentário se a professora havia resolvido o caso da JS. A menina não tinha frequência suficiente, mas a professora compensou as faltas para que a menina continuasse na escola, mesmo que esporadicamente, dadas às condições sociais dela (vive no lixão do bairro).*

*1º ano*

*Todos promovidos.*

*Evadidos: 4º bimestre NA e JC.” (DCCC, p. 9)*

Todos os alunos evadidos eram de conhecimento da direção/coordenação da escola, que já havia notificado os pais por carta e não haviam conseguido retorno. Na maioria, as condições da evasão eram de conhecimento do professor e da escola: necessidade devido a convivência no bairro, doença ou problemas particulares na família. Tudo na medida do possível foi rastreado.

Depois de encerrado esse momento, a direção e coordenação passavam a questionar as professoras em relação às fichas descritivas dos alunos, demonstrando preocupação com as expressões e clareza dos argumentos apresentados pelas professoras nas fichas e pedindo para que elas modificassem, às vezes orientando uma melhor expressão ou para completarem porque estava pouco informativo. A reação das professoras foi interessantíssima: demonstravam através de caretas ao mesmo tempo insatisfação e surpresa, porque não esperavam que as fichas fossem lidas uma a uma pela direção e/ou coordenação, contrariando a fala das mesmas de que elas iriam preencher as fichas e ninguém iria ler. Foram lidas e agora elas tinham que refazer.

Num segundo “pré-conselho”, as atividades estavam voltadas para o preenchimento da parte burocrática e as fichas descritivas, sendo sugeridas complementações nas informações das fichas e que das fichas descritivas por bimestre fosse agora realizada uma geral sobre o desempenho e atitudes dos alunos no ano letivo, em formato padrão pela coordenação e direção. A Ata do Conselho de Classe foi preenchida individualmente por aluno acompanhando o seu desempenho em cada bimestre em todas os componentes curriculares gerando muito desgosto entre as professoras que se queixam do montante de papéis e afazeres.

Durante este processo dois comentários merecem ser destacados: um referente ao preenchimento das fichas descritivas, pois a coordenadora orientou as professoras a não preencherem apenas com “atingiu as habilidades” pelo pouco significado, devendo ser mais significativo e considerou que essa expressão se assemelhava com o antigo “atingiu os objetivos”, questionando se está ocorrendo mesmo mudanças, a partir dos PCNs e do PQE. Outro comentário, foi das professoras referindo-se ao descontentamento dos pais em relação à aprovação dos filhos e alunos da escola. Houve comentários de que os pais queriam que os filhos fossem reprovados e a resposta das professoras aos pais foi: “– Se a gente pudesse até reprovaríamos alguns alunos, mas é a lei!” (DCCC, p. 10)

No último Conselho de Classe, estava presente a coordenadora que fazia a Ata da Reunião e a diretora que participava das discussões e verificava se as professoras entregavam todos os documentos exigidos e se estavam corretos e completos. Diferentemente dos demais conselhos que se realizavam com a presença de todas as professoras do período, o horário foi dividido por ano a cada uma hora, iniciando pelos 4<sup>os</sup> anos.

Como toda a parte burocrática já estava praticamente concluída, e os casos considerados problemáticos já haviam sido estudados/resolvidos, inicialmente parecia que este Conselho de Classe era apenas para formalizar o que já havia sido discutido/resolvido. O procedimento era o mesmo dos conselhos anteriores, mas a questão colocada aos professores era se havia necessidade de retomar os conteúdos da série com alguns alunos e como isso deveria estar presente nas fichas descritivas para que, no ano seguinte, a próxima professora continuasse o trabalho realizado, como proposto na concepção da progressão continuada. As discussões recaíram sobre os alunos que agora no final do ano pouco tinha progredido em relação a turma ou aos conteúdos no ano escolar.

#### *“4º ano*

*As professoras comentaram que vários alunos se alfabetizaram durante os projetos de reforço, mas faltava ainda dar continuidade aos conteúdos específicos dos anos escolares que até então eles não trabalharam: CR4, HE4, MU, RE4, TR.*

*O caso mais grave e ainda polemizado era o do aluno MCA – desenvolve a oralidade, mas é instável e não está alfabetizado, mal consegue escrever o nome. A diretora questiona se não era mais adequado ele ficar retido por conta do trabalho que é realizado no Ciclo I e que talvez ele não encontre tantos esforços dos professores do Ciclo II. A professora argumenta que não, porque se não ele vai ficar mais desmotivado do que já está. A coordenadora também argumenta que todos os esforços foram feitos por esse aluno, e que possivelmente, ele deve ter algum problema que ainda não foi detectado, e que o outro Ciclo deve contribuir para isso porque eles também têm a responsabilidade de alfabetizá-lo. A diretora não se convence, mas parece entender os argumentos e fica decidido que ele vai ser aprovado.*

*Na avaliação geral da classe, as professoras comentaram que os alunos melhoraram, participavam mais das atividades e que a classe deveria dar continuidade aos conteúdos no 5º ano.*

*A Coordenação e direção pediram para que se colocasse na ficha descritiva de MCA a participação em todas os projetos de reforço da escola. A professora B deveria refazer as “tripinhas” porque a direção conferiu e percebeu um erro.” (DCCC, p. 10)*

A discussão com a professora do 3º ano foi mais complicada e recaiu sobre as fichas descritivas dos alunos por não estarem completas ou pouco revelarem os progressos dos alunos.

*“3º ano*

*A direção e coordenação pedem à professora para preencher a ficha descritiva do aluno CL esclarecendo as dificuldades e situação emocional dele e comentando os progressos relevantes durante o ano escolar. A professora rebate dizendo que ele pouco produziu devido ao comportamento dele. A discussão se intensifica, mas a direção não consegue fazer com que a professora aceite a idéia de algum progresso para o menino. Pede para que ela complete as fichas dizendo que ele participou dos projetos de reforço. O encaminhamento para classe especial segundo avaliação da psicóloga também é questionado pela diretora que parece não estar convencida, mas a coordenadora diz que participou da avaliação relatada à professora pela psicóloga e o caso é muito sério.*

*VA, ED, HE3, RA3 foram considerados alunos não alfabetizados. Eles pouco escreviam e precisariam retomar os conteúdos de alfabetização no 4º ano. A professora foi solicitada a completar as fichas descritivas.*

*2º ano*

*Segundo a professora, os alunos que deverão retomar os conteúdos do 2º ano são MO – problema de fala, ML2, CO2, IS, FE e AG.*

*A diretora questionou que na ficha não ficou claro a situação de alguns alunos e exemplificou para a professora. Pediu para a professora complementar as informações.*

*Cita as dificuldades de AG com relação à aprendizagem e à família que durante o ano letivo não foi mencionado e sugere que FE e ML2 deveriam ficar com uma professora mais severa devido ao comportamento deles, mas que ao mesmo tempo precisam de carinho e atenção porque são carentes emocionalmente. A mãe de ML2 ameaça mandá-lo com o pai para outro Estado. Isso deixa o menino mais revoltado porque ele não quer ir.*

*1º ano*

*Alunos que precisam retomar os conteúdos da 1º ano: AL, EC, EN, EV, HF, RA, WE. A professora não teve que retomar as fichas. Nenhum outro comentário sobre os alunos foi realizado. A professora apenas lamentou que alguns desses alunos somente agora, no final do ano, estavam demonstrando interesse em aprender.” (DCCC, p. 11)*

Os Conselhos de Classe foram marcados como espaço de discussão sobre os alunos, principalmente aqueles que apresentavam problemas ou dificuldades de aprendizagem ou comportamento. A partir daí muitos julgamentos sobre os alunos se confirmaram ou não, mas de certa maneira a escola tentou discutir, argumentar e através dos projetos de reforço reverter a situação. Isso pareceu ser mais produtivo no trabalho realizado junto ao 4º ano, onde as professoras revelaram que alguns alunos foram alfabetizados. No 3º ano, a convicção da professora sobre os desempenhos dos alunos acabou influenciando durante o ano letivo e pouco se conseguiu reverter/modificar tal situação, mesmo com a intervenção da coordenação/direção.

A avaliação realizada relatada nos conselhos foi construída no dia a dia, no cotidiano escolar, informalmente e muito pouco nas avaliações formais realizadas.

## **5.5 Considerações gerais**

### **As reuniões de HTPC (Horário Trabalho Pedagógico Coletivo)**

As reuniões, na grande maioria, referiam-se à organização do trabalho pedagógico da escola. Muitas decisões sobre a condução dos trabalhos, a organização das atividades e funcionamento da escola eram tratadas neste espaço. As professoras solicitavam que este espaço fosse utilizado mais intensamente para discussões pedagógicas sobre o como fazer e sobre a elaboração de atividades de aulas.

As reuniões eram realizadas com temas apropriados e as professoras eram envolvidas na discussão. A utilização de textos de apoio nas reuniões trouxe mais elementos para a discussão de assuntos da escola. A coordenadora tinha um papel importante, pois demonstrou ser solícita ao diálogo, ao debate e mediava as discussões evitando o desgaste do grupo.

A presença constante, muitas vezes questionada por todos, da diretora dava um tom ainda mais oficial/cerimonioso para as reuniões, demonstrando que o trabalho ali realizado seria efetivado na escola e, a seriedade e importância deste momento coletivo para a escola.

Quando da presença do supervisor de ensino na escola, a este fato era atribuída importância nas reuniões dos professores (ocorreu em dois momentos durante o ano letivo nesta escola).

Os assuntos tratados nas reuniões eram explicitados e discutidos nesse espaço ou somente comunicados. Os assuntos relacionados ao PQE foram incorporados, porque eles afetavam a organização da escola, tanto metodologicamente quanto nos aspectos relacionados com espaço físico da escola, participação em reuniões e outros interferindo no cotidiano escolar, portanto se integravam nas discussões nas reuniões de HTPCs.

As decisões sobre a escola foram: a organização dos horários, datas, das atividades escolares, discussões sobre comemorações ou festas; comunicados relacionados à vida profissional dos professores, novas resoluções e regulamentos; organização da escola: fila de alunos, limpeza, recreio, combate e prevenção ao piolho, testes de visão e audição para os alunos



e, posteriormente, encaminhamentos aos especialistas; e, procedimentos para matrícula dos alunos, lista de material, utilização do espaço físico e materiais pedagógicos da escola, escolha de livro didático, eleição de representantes das turmas.

Foi dada ênfase aos cursos de que os professores da escola poderiam estar participando durante o ano letivo. Os cursos com que algumas professoras já estavam comprometidas, devido a projetos da escola, eram socializados no grupo.

Das dificuldades que foram discutidas durante o ano letivo, vale ressaltar as relacionadas com: o trabalho em grupo, o ingresso dos alunos no 1º ano sendo que só completariam sete anos no final do ano letivo, eram considerados “muito infantis”, a ansiedade gerada por alguns problemas sociais relacionados aos alunos, que extrapolavam o âmbito da escola, as atitudes das professoras na sala de aula, a “pedagogia do grito”, a relação professor-aluno, a valorização de atividades relacionadas ao desenvolvimento afetivo/emocional dos alunos, a “pressão/cobrança” dos pais no sentido que os filhos aprendessem logo a leitura e escrita com relação aos alunos do 1º ano, a relação escola/pais, a ausência dos alunos, as providências tomadas pela direção quando encaminhado os alunos faltosos, problemas com o planejamento, avaliação, objetivos, conteúdos, metodologia.

O planejamento escolar foi enfatizado e motivo de muita discussão nas reuniões. Os planos de ensino eram elaborados e modificados praticamente durante todo o ano, sempre com a recomendação da coordenação de planejar em relação aos objetivos não alcançados no bimestre anterior.

Havia a preocupação constante da coordenação em manter como diretriz o ritmo de aprendizagem do aluno e a continuidade dos conteúdos, presentes no projeto pedagógico da escola e na compreensão de ciclo de aprendizagem e progressão continuada.

As professoras no final do primeiro semestre demonstravam descontentamento com relação ao plano de ensino. Ele era elaborado pelo PQE, elas apenas verificavam o plano de ensino. A justificativa dada pela Coordenação sobre esta prática aproximou-se da compreensão de que os conteúdos do PQE estavam em consonância com os dos PCNs.

Houve incentivo por parte da coordenação e direção da escola para elaboração e desenvolvimento de projetos pelas professoras da escola. No primeiro semestre algumas professoras realizaram projetos de aulas, a partir de um tema se constituiriam diferentes aulas integrando diferentes conteúdos, socializados nas reuniões. O projeto relacionado ao trabalho coletivo e desenvolvimento de atitudes, elaborado pela coordenadora e uma professora ocupou bastante espaço nas reuniões devido às inúmeras explicações para a sua efetivação. As

professoras do 4º ano da manhã desenvolveram os projetos: “fiscalzinhos”, “auto-avaliação” e, “reciclagem”, socializando no grupo e incentivando outras professoras a utilizarem ou participarem.

Um outro aspecto abordado nas reuniões se relacionava ao Reforço. Discussões sobre a organização da escola para a sua realização e os seus resultados eram os mais recorrentes.

Na tentativa de recuperar os alunos com dificuldades, a escola se envolveu com os projetos de reforço, acarretando uma reorganização de espaço físico e controle de diferentes profissionais que passaram a atuar na escola, gerando muitos constrangimentos, além de uma sobrecarga nos alunos que apresentavam dificuldades/ defasagem de aprendizagem.

As professoras responsáveis pelo reforço do PQE consideraram que o reforço do primeiro semestre foi mais produtivo, embora o material do segundo semestre fosse melhor. Elas consideraram muito cansativo para os alunos porque houve muitas atividades de reforço com professoras diferentes e com a mesma metodologia de ensino. Alunos em diferentes faixas etárias na mesma turma e o excesso de alunos prejudicaram o atendimento individualizado.

Com relação ao reforço do estado, parte das professoras responsáveis que participaram das reuniões comentaram que o trabalho não obteve um rendimento expressivo e o aproveitamento dos alunos foi abaixo do esperado. Somente as professoras dos 4<sup>os</sup> anos relataram resultados positivos, mas consideraram que, ao dominarem a alfabetização, era necessário ainda uma complementação dos conhecimentos e conteúdos das diversas disciplinas dos 3º e 4º anos. As professoras também concordaram que os alunos estavam muito cansados e as atividades e metodologia foram semelhantes e, indicaram como aspecto negativo a duração do reforço, uma vez por semana durante duas horas, e a descontinuidade do trabalho.

Além destes aspectos, outro apresentado que teve bastante incidência foi o relacionado à avaliação. Nas discussões sobre avaliação as professoras se preocupavam com o como fazer e bem pouco questionavam o porque fazer.

A escola organizou a reclassificação no início do ano letivo a partir dos critérios de desempenho em prova formulada pela escola e pela idade. Os alunos que participaram foram recomendados pelos professores da escola e todos foram reclassificados para o ano seguinte.

A coordenadora tentou imprimir um novo tom para a discussão sobre avaliação, enfatizando os progressos dos alunos em determinadas atividades ou período, o respeito ao ritmo do aluno e a possibilidade e incentivo à utilização de diferentes instrumentos de avaliação. Enfatizou para a efetivação da avaliação a clareza dos objetivos que se pretendia atingir com os alunos, apoiando-se no planejamento e nas habilidades a serem desenvolvidas. Ela ressaltou que

deveriam ser avaliados também os valores, as atitudes dos alunos frente às atividades, mas alertou para o cuidado em relação à avaliação do comportamento e tratamento da indisciplina.

Foi dada importância na documentação sobre o desempenho do aluno, registrado formalmente, atrelado à necessidade de apresentação aos pais e para fins burocráticos.

A DE forneceu texto sobre o registro escolar incentivando a prática que a escola adotou fortemente, através das fichas descritivas. O registro diário apresentado nas fichas descritivas incentivou as anotações e observações dos professores sobre os alunos e geraram muitas discussões a respeito dos cuidados na escrita e na “rotulação” dos alunos, professores e turmas (mas não aprofundou a discussão sobre a avaliação informal) e dificuldades em fazer este tipo de atividade e lecionar ao mesmo tempo.

Houve pouca participação dos professores na elaboração e discussão da idéia ou concepção envolvida neste instrumento de avaliação (fichas descritivas), ficando sua participação restrita à execução.

A construção da ficha descritiva padrão – síntese de todo o ano letivo – foi realizada pela direção e coordenação e submetida aos professores que a executaram revelando sua insatisfação em preencher mais este documento.

A auto-avaliação dos alunos era incentivada pela coordenação da escola, mas poucos professores a realizaram, somente os professores do 3º e 4º anos.

A discussão sobre as notas estava sempre relacionada à aplicação de notas vermelhas D e E. Implicitamente era colocado que o aluno ao obter uma nota D comprometia o trabalho do professor e do reforço (realizado para cobrir esta discrepância), além da incoerência diante da prevista aprovação dos alunos.

Quanto às discussões sobre as avaliações do PQE e SARESP, os professores indicavam o controle externo sobre a escola, sobre o que se ensina na escola, e que colaborava para “obrigar” os professores a aceitarem as modificações que estavam ocorrendo na escola. Devido às avaliações constantes na escola pelo PQE, as críticas tornaram-se mais intensas no final do ano. Os professores participavam da aplicação, e tinham acesso aos resultados de sua classe e da escola no geral. A cobrança nas provas recaía sobre os conteúdos e a metodologia que havia sido orientada nos cursos de capacitação realizados pelas coordenadoras de área do PQE. A insatisfação com relação ao desempenho dos alunos nas primeiras provas acabou aumentando as cobranças sobre os resultados. O excesso de avaliações e de conteúdos exigidos nas avaliações, principalmente as do PQE, e as cobranças geravam preocupações entre as professoras.

Os professores demonstravam dificuldades em trabalhar com as habilidades a serem desenvolvidas e exigidas dos alunos. As habilidades avaliadas referentes ao ano escolar foram inseridas na ficha avaliativa da escola para o conhecimento dos pais nas reuniões.

O conceito de avaliação, de se considerar os aspectos globais e o progresso do aluno, ficou explicitamente revelado, corroborando com a idéia de avaliação na progressão continuada, embora na prática, contraditoriamente, as exigências e cobranças recaíssem sobre os conteúdos e os resultados.

A progressão continuada era considerada quando se discutia o ritmo do aluno/da aprendizagem e a continuidade dos conteúdos.

### **As reuniões de pais e mestres**

A primeira Reunião de Pais e Mestres foi realizada individualmente com os pais de cada aluno, preservando a particularidade e o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Em todas as reuniões o ponto principal era os pais tomarem ciência do desenvolvimento dos filhos na escola através dos documentos que a escola oferecia: a ficha de avaliação dos alunos com notas e faltas e depois a ficha descritiva. As professoras alternavam-se para responder as perguntas quando eram solicitadas e apresentar um breve relato oral do desempenho dos filhos em sala de aula. Sempre se seguiam as recomendações sobre lições de casa, para os pais observarem os bilhetes que as professoras colocavam no caderno dos filhos e quando o aluno não apresentava bom rendimento solicitava a ajuda dos pais.

As demais reuniões iniciavam-se com a direção e coordenação da escola. Os pais acompanhavam as informações, solicitações e esclarecimentos sobre a escola, geralmente eram enfatizados os seguintes problemas: os procedimentos decorrentes da ausência na escola, incentivo e motivação dos alunos, falta de verba, necessidade de realizar algum conserto na escola, festas ou eventos, sobre a presença dos alunos nos projetos de reforço, uniforme, esclarecimentos sobre o PQE na escola e, da utilização das verbas da APM (Associação de Pais e Mestres).

Em uma das reuniões, a coordenadora realizou esclarecimentos a respeito da progressão continuada. Pediu para os pais que incentivassem e fiscalizassem os filhos nos estudos porque no ciclo os alunos seriam aprovados e mesmo pouco freqüentando as aulas, havia possibilidade de aprovação, o que gerava desmotivação nos demais alunos que compareciam às aulas e realizavam as atividades.

Chamou a atenção dos pais para não se acomodarem esclarecendo que na progressão continuada o aluno têm a oportunidade de cursar apenas uma vez cada ano escolar e, portanto, deve-se aprender o máximo possível em cada ano porque não tem como cursar novamente aquele ano.

Atribuiu a responsabilidade sobre aprovação/reprovação para a vida: o aluno que não faz, não comparece nas aulas, continua passando de ano, mas no futuro a vida vai cobrar aquilo que ele não aprendeu.

A participação dos pais na maioria das vezes nas reuniões era como ouvinte, às vezes, demonstravam indignação com gestos e expressões. Nas reuniões “informativas” com a direção e coordenação, os pais demonstravam uma certa impaciência pelo que estava sendo tratado. Eles queriam falar com as professoras nas salas de aula, para se informar sobre os filhos, demonstrando um certo descomprometimento com a escola e uma preocupação mais evidente com os filhos.

Das reuniões observadas, alguns aspectos evidenciados por uma ou outra professora no trato com os pais foram importantes. A professora do 2º ano, no início do ano respondendo aos questionamentos dos pais que comentavam que os filhos estavam com B na ficha avaliativa, mas tinham tirado A nas provas, informou que era uma estratégia utilizada enquanto ela não conhecia o aluno, se ele continuasse progredindo ela atribuiria o conceito A nos bimestres seguintes, como se ela aguardasse a confirmação do seu julgamento sobre o aluno.

A professora do 3º ano conversava com os pais explicando a dificuldade em relação a essa turma e justificava o rigor no tratamento com os alunos para “endireitá-los” devido à falta de controle, respeito e responsabilidade dos alunos em decorrência das inúmeras professoras no ano anterior, gerando muitos aborrecimentos entre a professora, os pais e a direção. Os pais do 3º ano eram mais agressivos do que os pais das demais turmas e faziam algumas intervenções. Durante todo o ano essa relação foi conflituosa e muitas vezes necessitou da intervenção da direção/coordenação ora por solicitação da professora, ora pelos pais.

As professoras do 4º ano enfatizavam as considerações sobre o trabalho que realizavam com os alunos explicando aos pais os projetos desenvolvidos por elas.

O esclarecimento do trabalho de auto-avaliação realizado foi importante, pois indicou aos pais o reflexo na escola de fatos ocorridos no ambiente familiar e vice-versa, pois eles anotavam quando não estavam felizes na ficha de auto-avaliação e, se questionados, respondiam sobre os problemas familiares.

Esclareceram sobre as atividades com pesquisa que desenvolvia a autonomia e o trabalho em grupo. A professora explicou que observava o comportamento e o desempenho do aluno individualmente e do grupo e conversava sobre as dificuldades e interesses do grupo.

Quando dos questionamentos dos pais sobre a aprovação dos alunos sem aprender, citando exemplos e reclamações das escolas de Ciclo II, as professoras do 4º ano argumentaram que nas escolas do Estado não havia reprovação, mas, a vida iria acabar selecionando, aprovando e reprovando os filhos.

Um outro questionamento interessante realizado pelos pais foi a respeito da opção dos mesmos pela reprovação dos filhos. As professoras do 4º ano ficaram embaraçadas por não terem uma resposta “correta” mas argumentaram que a lei indicava que os alunos até o 4º ano tinham que ser promovidos, e não havia registro de que o pai pudesse intervir na reprovação do aluno, mesmo porque o aluno teria que participar da recuperação de férias e, geralmente era aprovado nesse projeto. A mãe lamentou que nem sobre a reprovação dos filhos os pais tenham autoridade para decidir.

Foi realizada uma reunião específica com os pais dos alunos do 4º ano antes do fechamento do ano letivo e da definição sobre a aprovação/reprovação pela escola, em função da necessidade de se garantir a passagem dos alunos de um ciclo para o outro.

A vice-diretora orientou os pais, seguindo as normas da DE. Eles realizariam uma pré-matrícula dos filhos. A DE forneceu uma lista contendo as escolas que ofereciam este nível de ensino e os pais poderiam colocar duas opções que seriam encaminhadas para a DE onde as classes seriam organizadas de acordo com a disponibilidade existente e a formação das turmas era de responsabilidade da DE.

Neste dia não houve o comparecimento total de pais, mas a escola, posteriormente contactou todos os pais, segundo determinação da DE, que controlava não apenas a formação das turmas na escola, mas também o ingresso destes alunos no ciclo seguinte.

Como no 4º ano todos os alunos foram aprovados e as matrículas já estavam realizadas não houve a última Reunião de Pais e Mestres.

Nas demais turmas, as atribuições burocráticas aumentaram para a última reunião com pais. Os professores além de todas as outras atribuições eram responsáveis pela execução das matrículas dos alunos. Atividades como preencher formulário de matrícula; conferir dados de endereço; recolher documentos dos alunos que foram solicitados (fotos, certidão de nascimento); assinar ficha de avaliação e apresentar a ficha descritiva aos pais; entregar a lista de material para

o ano seguinte, foram somadas pelos professores, restando pouco tempo para discutir o aproveitamento dos alunos com os pais e sobre a aprendizagem.

Por conta da idéia da aprovação contida na progressão continuada uma das alunas do 3º ano que não freqüentou o ano letivo, apareceu juntamente com a mãe para se matricular para o ano seguinte. A direção e a coordenação com muito esforço esclareceram à mãe da impossibilidade desta ação devido à quantidade de ausências da filha, mas a mãe insistia na aprovação da filha por conta da nova lei. No final a matrícula foi feita no mesmo ano escolar.

A freqüência dos pais às reuniões era significativa, principalmente no 1º ano e, no final do ano devido ao atrelamento da matrícula dos filhos às reuniões de pais e mestres. Mas sempre os professores reclamavam que os pais que compareciam geralmente eram os dos filhos que não apresentavam problemas de aprendizagem e, os pais que elas gostariam de conversar, não freqüentavam as reuniões.

### **As reuniões do Conselho de Classe/Série**

Nas reuniões de Conselho de Classe/Série participavam os professores do mesmo período juntamente com a coordenadora, a diretora e vice-diretora.

O procedimento geralmente seguia a mesma sistemática para todos os conselhos (com exceção do último). Enquanto as professoras preenchiam fichas com fins burocráticos para a DE e, as fichas descritivas e avaliativas dos alunos para a escola, a coordenadora chamava as professoras responsáveis pelas turmas (no caso do 4ª ano as duas professoras que atuavam na turma), verificava as ausências dos alunos e os motivos (se não justificados encaminhava-os para a direção), incentivava as professoras a tecer comentários sobre a turma e anotava na Ata da Escola os casos considerados problemáticos.

A ênfase no controle das faltas e da evasão foi evidenciado através da sistemática cobrança da direção sobre este aspecto. Inicialmente verificavam o número de alunos matriculados, evadidos e faltosos. A vice-diretora acompanhava cada professora a respeito dos problemas com estes alunos e anotava para encaminhar as notificações aos pais e, posteriormente, ao Conselho Tutelar. Esse trabalho era realizado com muito rigor.

Os problemas eram ressaltados e discutidos rapidamente. Eram apontados caso a caso os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem e, no final ficavam registrados os casos considerados mais preocupantes na Ata da Escola. A recomendação era sempre considerar o

progresso do aluno e cuidados em relação à indisciplina ser em decorrência da atuação do professor na sala de aula.

A professora do 3º ano discordava em todos os Conselhos de Classe e não cedia aos comentários da direção e coordenação. A professora não se intimidava e garantia que os alunos problemáticos fossem registrados na Ata. Além disso, para estes alunos ela atribuía notas vermelhas, e a coordenadora insistia em que ela não utilizasse, esclarecendo que era apenas uma questão burocrática e que, futuramente, os conceitos deveriam deixar de existir em decorrência da progressão continuada; portanto, não tinham muita validade (mas eram exigidos os conceitos nos documentos da escola).

A utilização da descrição das habilidades dos alunos era sempre um momento de precaução e preocupação porque eventualmente os resultados poderiam ser contraditórios entre as habilidades que o professor anotava na ficha avaliativa e as habilidades divulgadas nos resultados das avaliações do PQE.

O baixo nível dos alunos da escola foi considerado por todos através de um breve levantamento por sala de aula dos alunos com problemas, pela professora do 3º ano. A coordenadora tentando uma solução propôs incentivar mais projetos de reforço no segundo semestre na escola.

No 4º bimestre o Conselho de Classe ocorreu em vários momentos denominados de “pré-conselhos” organizados e acordados entre a direção, Coordenação e professoras para que se resolvessem todos os casos dos alunos para que o resultado final refletisse uma decisão da escola e não individual do professor.

Foram dois momentos anteriores ao Conselho de Classe e ainda houve uma conversa da direção, coordenação e a(s) professora(s) responsável(eis) pela turma em um momento particular durante as aulas. As professoras eram chamadas na sala da direção para discutir eventuais dúvidas ou problemas relacionados aos alunos (reprovação).

No primeiro “pré-conselho” novamente a ênfase estava nas ausências e evasões; uma vez que todos os alunos da escola foram promovidos, a grande preocupação incidiu sobre os alunos evadidos.

Todos os alunos evadidos eram de conhecimento da direção/coordenação da escola que já havia notificado os pais por carta e não haviam conseguido retorno. Na maioria, as condições da evasão de conhecimento do professor e da escola eram: necessidade devido à convivência no bairro, doença ou problemas particulares na família.



No segundo “pré-conselho” as atividades estavam voltadas para o preenchimento da parte burocrática e da ficha descritiva geral (confeccionadas pela direção e coordenação e padronizadas para todos os alunos), contendo uma síntese das anteriores, seguindo as recomendações da direção e coordenação que leram todas as fichas e notificavam alguns esclarecimentos e melhora na forma de expressar os resultados sobre o rendimento dos alunos, sendo sugeridos complementações nas informações das fichas.

Como toda a parte burocrática já estava praticamente concluída, e os casos considerados problemáticos já haviam sido estudados/resolvidos, todos alunos aprovados, o último Conselho de Classe foi apenas para formalizar o que já havia sido discutido/resolvido.

A reclamação das professoras durante todo o ano letivo e principalmente no final sobre a carga de afazeres burocráticos era relevante e comprometedora porque deslocava a discussão dos problemas pedagógicos para execução de atividades de secretaria. As professoras comentavam descontentes durante todo o ano o excesso de trabalho.

Muitos dos julgamentos sobre os alunos se confirmaram nos Conselhos de Classe. A convicção sobre os desempenhos dos alunos abordados no Conselho de Classe pelas professoras corroborava com a prática diária na sala de aula e consolidavam os julgamentos e juízos já estabelecidos nesta convivência (formalmente e informalmente). Nesse espaço, pouco se conseguiu reverter/modificar tal situação, mesmo com a intervenção da coordenação, da direção e do reforço.



## **6 A ESCOLA, A AVALIAÇÃO E A PROGRESSÃO CONTINUADA: A VOZ DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS**

### **6.1 Os alunos**

Nesta parte do trabalho, procurei demonstrar como no cotidiano escolar constitui-se a avaliação a partir das falas dos alunos, tentando revelar como ela ocorre e como, através dela, dá-se a construção das imagens dos alunos, marcando-os e sinalizando as possibilidades e expectativas de sucesso e fracasso escolar, mesmo com a existência da progressão continuada.

#### **6.1.1 Avaliação formal: desvelando/corroborando as práticas avaliativas**

Os alunos do 1º e do 2º ano desconheciam o termo avaliação, mas demonstraram no decorrer das entrevistas como era realizada a avaliação.

Na maioria, os alunos do 1º ano atrelaram a avaliação à verificação da aprendizagem de leitura; depois, a alguns procedimentos/instrumentos de avaliação, como correção do caderno e da lição. Poucos citaram provas e folhinhas de atividades, e outros relacionaram obediência à professora, comportamento, vigilância da professora sobre os alunos e apenas um aluno associou avaliação a nota.

“Como a professora avalia o aluno?

Alunos: (silêncio)

Como ela faz para saber se o aluno está aprendendo ou não?

Alunos: MI: Ela manda ler... BR: Ela olha todas as lições da lousa, a bagunça. MA: Ela manda ler, se errar ela vai lá e ensina. BR: É porque tem uns alunos que são bonzinhos, que faz lição, obedece à tia, é por isso que a tia sabe.” (EA1,G1)

“Como a professora sabe se o aluno está aprendendo?

Alunos: EV: Ela pega um livro e manda a gente ler. HE: Ela escreve na lousa e explica, depois chama na carteira para a gente ler.” (EA1, G6)

“Como a professora sabe se o aluno está aprendendo?

Aluno: RL: Ela vê o caderno, quem faz lição no livro, na prova.” (EA1, G11)

“Como a professora sabe se o aluno está aprendendo?

Alunos: JS: Ela chama e vê a lição de casa, a lição de casa é difícil! TH: Ela vê se está certo ou errado. Ela vê, mas engana a gente que não está vendo. JS: Ela vê o caderno e o aluno tem que ler, daí ela fala que ele está aprendendo. **TH: Eu sei ler. JS: Não sabe! TH: Sei sim! Mas um pouco eu sei.**” (EA1, G10)

“Como ela sabe quem está aprendendo?

Aluno: WI: **Ela vigia, ela olha**, levanta, fica andando e olhando as lições. Ela olha do AL e se ele não fez, ela pega pelo braço e ele leva bilhete!” (EA1, G4)

Para a maioria dos alunos do 2º ano, a avaliação estava relacionada aos procedimentos e instrumentos de avaliação como (em ordem decrescente): correção do caderno, provas, fazer lição, notas, ficha avaliativa (anotações da professora sobre os alunos) comportamento, estudo, educação e reforço.

“Como a professora sabe se o aluno é bom ou ruim?

Alunos: MP: Porque ela vê a lição, se está tudo errado ela sabe que está ruim. Ela passa lição, manda a gente ler.

Como a professora avalia?

Alunos: MP: Pela lição, pela prova?” (EA2, G2)

“Como a professora sabe se o aluno está aprendendo?

Alunos: (silêncio) TA2: Ela olha o caderno, às vezes o comportamento. TY: Olha o caderno. TA2: Quem fez toda a lição, só que quem faltou daí ela... Mas quando o aluno não faz lição, ela olha o caderno e risca. LI: Tem a nota da prova.” (EA2, G1)

“Como vocês são avaliados?

Alunos: WE2: Não sei.

O que é avaliação?

Alunos: WE2: O que é dona?

Como a professora faz para saber se o aluno está aprendendo?

Alunos: TO: Ela dá prova, reforço. WE2: Olha no caderno, as provas, as notas dele. Ela corrige os cadernos. Daí ela vê se o aluno é bom ou regular. Para mim, ela colocou o aluno não fez a lição. Eu chego em casa e esqueço o caderno.” (EA2, G6)

“Como a professora sabe se o aluno está aprendendo?

Alunos: DA: Pelo caderno. CM: Pela educação no recreio, na física, sem gritar na classe, sem xingar. DA: A professora manda os moleques que não sabem ler se sentar, eles falam que não vão, não obedecem. Ela vê os cadernos, conversa com os pais na reunião.” (EA2, G8)

“O que é avaliação?

Aluno: ML2: Não sei.

Como a professora sabe se o aluno é ruim ou bom?

Aluno: ML2: Pela bagunça ou pelo comportamento. Porque o aluno bagunça e não faz lição. Ela manda os bagunceiros levar o caderno, põe bilhete e tem que vir assinado pelos pais. Ela passa lição no caderno.” (EA2, G9)

“Como a professora sabe se o aluno está aprendendo?

Alunos: AN2: **Ela olha o caderno do aluno, se estiver com muito erro ela manda ir para a fila dos fracos.**

Qual a fila dos fracos?

Alunos: AN2: Dos bagunceiros, por isso eles não aprendem nada! Eles são bagunceiros, não fazem toda a lição.” (EA2, G11)

“Como a professora sabe se você está aprendendo?

Aluno: FE: Pelo estudo. A dona enche a lousa e a gente não sabe... é difícil!” (EA2, G10)

Os alunos do 2º ano revelaram a existência da fileira dos fracos, um divisor tanto para a professora quanto para os alunos, que entendiam que se estavam lá localizados era porque não tinham o rendimento de aprendizagem adequado. Mas, como eles explicitaram, eram aplicadas atividades diferenciadas atendendo às necessidades da turma. Mesmo mantendo um atendimento diferenciado aos alunos alocados na fileira dos fracos, esta prática provocava uma diferenciação explícita na turma entre os fracos e os fortes, como revelam abaixo as falas dos alunos.

“Como a professora faz para avaliar?

Alunos: TH2: Ela olha o caderno se errar muito ela sabe que eu sou ruim. AG: Olha a prova, se os alunos estão fazendo lição.

Como a professora sabe se os alunos estão aprendendo?

Aluno: TH2: **Porque os fracos ficam em uma fileira... e os fortes em outra fileira.**” (EA2, G7)

“Quem não sabe ler?

Alunos: DA: ML2, FA, JS2, IS, FE, **eles ficam separado porque são fracos não sabem ler.** O FA sabe ler um pouco.

E o que acontece com eles?

Alunos: (Juntas): Repete o ano.

Como a professora faz para ensinar os alunos fortes e fracos?

Alunos: DA: Ela passa uma lição para a gente e depois ela passa para eles frases. Ela põe na lousa e às vezes chama na mesa e passa lição para cada um copiar. CM: Eles são chamados na mesa dela para ler para ela.

E eles aprendem?

Alunos: CM: A JS2 não aprende porque ela só falta, o IS não melhora porque bagunça, LF vai no reforço e depois fica escorregando e não vai para a classe, O ML2 mais ou menos porque a professora chama atenção dele, o WE2 mais ou menos.” (EA2, G8 )

“Tem fila dos fortes?

Alunos: RS: Tem, mas o WE2 está na terceira fileira e é a fileira dos bons. AN2: Não! Têm a fileira dos bagunceiros o resto é bom! RS: Mas o WE2... AN2: Mas o WE2 não é bom e está na fila dos bons.

Por que não?

Alunos: AN2: Porque ele não faz lição na classe, quando troca a professora na prova, com a professora que fica ele (WE2) fica fazendo bagunça para ir para a diretoria ou com a nossa professora, ela fica chamando ele de abacaxi.” (EA2, G11)

“Todos fazem a mesma lição?

Aluno: ML2: Não, tem vez que faz, tem vez que não. Às vezes ela passa matéria para nós de soletrar e a **gente não sabe** e ela passa outra.

Como assim?

Aluno: ML2: Ela passa uma frase eles têm que ler, se falta alguma coisa, eles têm que soletrar.” (EA2, G9)

Com relação aos termos avaliação/avaliado, alguns alunos do 3º e 4º anos não os compreendiam, mas uma outra parte dos alunos arriscava uma resposta para a questão; portanto, não era de total desconhecimento o termo para eles.

Alguns poucos alunos do 3º ano, com relação ao conceito de avaliação, quando questionados, relacionaram-na com a ação do professor em verificar a aprendizagem para a aprovação/reprovação do aluno e ao instrumento de avaliação – prova.

“O que é avaliação?

Aluno: TP: Não sei não.” (EA3, G4)

“O que é avaliação?

Aluno: LE3: Para a gente saber se está bom ou mal.” (EA3, G9)

“O que é avaliação?

Aluno: CL: Uma prova, a professora dá a prova daí tem que fazer para ver se tem nota boa ou ruim.” (EA3, G1)

“O que é avaliação?

Aluno: AX: A. professora vê tudo o que o aluno fez para ver se ele vai passar de ano.” (EA3, G3)

“O que é avaliação?

Aluno: CR3: Eu acho que é para ver quem aprende ou não.” (EA3, G12)

“O que é avaliação?

Alunos: RI3: São as folhinhas que a gente estuda para a prova que a professora dá. LT: Eu acho que é a de São Paulo porque tem folha de resposta.” (EA3, G10)

Os demais alunos do 3º ano explicitavam esta questão quando esclareciam como a professora avaliava. Segundo os próprios alunos, a professora avaliava através de (em ordem decrescente): provas, lições no caderno, comportamento, folhinhas de atividades/exercícios, reforço, nota, trabalhos, auto-avaliação, observação da professora sobre os alunos, anotações da professora, faltas e educação.

“Como a professora sabe se o aluno está aprendendo?

Alunos: FL3: Ela dá as provinhas, faz reforço e as provas pra ver quem está aprendendo. AN3: Dá reforço no caderno... FL3: Para ver se a gente já aprendeu.” (EA3, G8)

“Como a professora faz para avaliar os alunos?

Alunos: MI3: Como assim? RE3: Pelo caderno, prova, folhinhas.” (EA3, G6)

“Como vocês são avaliados?

Alunos: CO3: No começo a professora dava uma folhinha para pintar sobre se a gente tinha chegado na hora certa, feito as lições. LE3: A folha de auto-avaliação.

E tem mais?

Aluno: LO: Se nós somos educados.” (EA3, G9)

“Como a professora avalia?

Alunos: CL: Ela fica vendo tudo, dá prova, nota e entrega a prova. Pela prova e o comportamento. RA3: Porque ela vê no caderno, da provinha e vê o comportamento, quem está quieto.” (EA3, G1)

“Como a professora sabe se ao aluno é bom ou ruim?

Aluno: TP: Prova ou uma avaliação, a auto avaliação.” (EA3, G4)

“Como a professora sabe se o aluno está aprendendo?

Alunos: AM3: Ela passa lição, corrige o caderno. No começo da aula ela pegava os quatro cadernos de todos, colocava-os na mesa e ia corrigindo. Os que não fizessem a lição ela dava bilhete e deixava sem recreio.

Como ela avalia o aluno?

Alunos: AM3: Ela corrige a prova. JF: Quando ela dá lição a gente pensa que ela não está olhando, mas ela fica olhando todos. Na nota da prova ela olha quem está fazendo bagunça. Teve um dia que o HE3 acertou um monte de contas de notas de dinheiro e quem acertava colocava na lousa e ela dava ponto positivo eu fiz, mas o CO3 falou que foi ele primeiro.” (EA3, G5)

“Como a professora faz para avaliar o aluno?

Alunos: MO3: Ela dá prova, ela vê se o aluno é bom para passar de ano. IA: Como assim? SIL: Pelas faltas, pelo comportamento, e como a gente está aprendendo. Às vezes as pessoas estão aprendendo, mas não conseguem colocar direito na cabeça. Eles sabem, mas quando vai fazer a prova, esquecem. Eles não estudam direito...” (EA3, G7)

“Como a professora sabe se o aluno está aprendendo?

Alunos: LO: Ela vê os nossos cadernos. CO3: Tem o caderno. Leticia: Tem caderno que está sem nada, só desenho. Da JO3, da MI3, de todos que não fazem lição. CO3: Pela bagunça. Ela vê quem está quieto e ela sabe que está aprendendo. O RI3, o AL3, eles tem o caderno arrumadinho, o PA3, mas às vezes ele entra na bagunça. Às vezes a gente também bagunça. Se a professora vê ela marca na lousa e deixa sem recreio e sem Educação Física, daí a gente fica mais quieto. LO: Ela anota no papel. CO3: O jeito da criança, ela anota e no dia da reunião ela mostra para a mãe como o aluno ficou na semana. Ela olha e escreve: seu filho está quieto hoje, o seu filho está muito bagunceiro. LE3: Ela escreve seu filho está brigando, andando na classe, não está fazendo lição, está desobedecendo a professora, o colega.” (EA3, G9)

“Como a professora avalia o aluno?

Alunos: RI3: Fazendo prova, pela lição e o comportamento. GD: Olhando caderno e a lição, ela explica na lousa.” (EA3, G10)

“Como a professora faz para saber se o aluno é bom ou ruim?

Alunos: JO3: Ela tem que dar a prova para ver se o aluno vai passar ou não. ROB: Para ver se a gente passa de ano, para a gente não ficar burro.

Como a professora sabe se o aluno vai bem na escola?

Alunos: ROB: Corrige cadernos, ela dá prova para saber quem vai passar ou repetir, se errou na prova é porque está ruim. JO3: Se errar só uma passa...

Só a prova?

Alunos: JO3: Às vezes dá folhinha e manda fazer o trabalho ou a lição de casa e depois entrega para ela.” (EA3, G11)

A avaliação para os alunos do 4º ano estava mais atrelada aos procedimentos/instrumentos de avaliação, principalmente prova, nota, lição, caderno, trabalhos, auto-avaliação – bastante utilizados pela professora –, e também comportamento e atitudes, principalmente prestar atenção. Os alunos citaram também a avaliação atrelada a ausência/presença dos alunos, possivelmente pela cobrança/exigência da professora, da escola e do regimento escolar quanto a este aspecto.

“O que é avaliação?

Alunos: MC: Avalia os alunos para ver quem está bem ou mal. JO4: Ela dá uma prova e avalia.

Como a professora sabe que o aluno está mal ou bem?

Alunos: JO4: Pela lição. MC: Eu vou passar porque eu faço toda a lição. Se tirar boas notas nas provas, no 1º bimestre eu tirei B e A.” (EA4, G1)

“Como ela avalia o aluno?

Aluno: WE4: Não sei muito não.

O que é avaliação?

Aluno: WE4: Não sei.

Como a professora faz para saber se o aluno é bom?

Aluno: WE4: Quando ele faz a lição.” (EA4, G3)

“Como a professora sabe se o aluno é bom ou ruim?

Aluno: JA4: Pelo comportamento, pela lição.

O que mais a professora faz para avaliar os alunos?

Aluno: JA4: O caderno. O WE4, o caderno dele é tudo bagunçado, tudo no mesmo caderno. Quando a professora pede a lição ele nem sabe o que faz.” (EA4, G4)

“O que é avaliação?

Aluno: RO4: É se você está bem o mal, é uma pergunta depois outra, se você acerta a professora está avaliando.

Quando a professora avalia?

Aluno: RO4: Quando está bagunçando também!

Que tipo de avaliação vocês fazem?

Aluno: RO4: De prova?! A do PQE não vale nota, mas a da professora repete porque toda 4ª série ela disse que pode repetir.” (EA4, G5)

“Como a professora avalia os alunos?

Alunos: LE4: Pela prova, ela sabe o que a gente faz, o quanto sabe, como se comporta, se fez as atividades na classe e em casa, se falta. Ela corrige e vê que nota merece. BR4: Na prova ela presta atenção, na aula vê se aluno sabe. LE4: Pela prova pelo comportamento.” (EA4, G6)

“Como a professora avalia a classe?

Alunos: (silêncio).

Como você sabe se está indo bem ou não?

Aluno: CE: Eu acho que sim porque quando tem reunião as professoras falam que eu sou boa aluna porque eu estudo.” (EA4, G8)

“O que é avaliação?



Aluno: (silêncio) Tiago B: é um dever...

Como a professora faz para avaliar um aluno?

Aluno: LF: Ela grita, ela fala, chama no canto e fala.” (EA4, G10)

“O que é avaliação?

Aluno: (silêncio) SI: É para a gente aprender melhor as coisas e prestar atenção.

Como ela faz para avaliar os alunos?

Aluno: SI: Ela olha como a gente estava no começo do ano e dá a nota pela prova e pelas faltas.” (EA4, G14)

“Como a professora avalia?

Aluno: HE4: Avalia?

Como a professora sabe se o aluno está indo bem ou mal?

Alunos: HE4: Ela olha os trabalhos, tem vez que ela fala; dá nota. GU: Quando tem reunião de pais depois ela fala as notas.

O que é avaliação?

Aluno: GU: Prova, ela coloca questão para fazer.” (EA4, G15)

Com relação ao entendimento de como se realizava a avaliação, a única resposta que destoou das demais foi a de um aluno do 4º ano (MCA), talvez pelo fato de que a professora diversificava sua prática em função da dificuldade de aprendizagem desse aluno, o que revelou, por outro lado, uma preocupação e diferenciação no trabalho da professora.

“Como a professora faz para saber se o aluno é bom ou ruim?

Aluno: MCA: Ela passa conta, livros, manda escrever as coisas, as respostas.” (EA4, G2)

As considerações abaixo, dos alunos do 4º ano, revelaram que a avaliação, na progressão continuada, ainda persiste em seu caráter seletivo/classificatório, uma vez que diferencia quem faz e quem não faz, ou seja, os bons e maus alunos.

“Como a professora sabe se o aluno é bom ou ruim?

Aluno: RA3: Passa uma atividade quem faz são os melhores quem não faz...” (EA4, G13)

“Como a professora sabe quando o aluno é bom ou ruim?

Aluno: CR4: o MCA fica parado na carteira, ele não pega nem no lápis, o JU e o MU ficam brincando na classe.

Como a professora sabe?

Alunos: CR4: Ela vê o caderno, a nota da prova. SI: Nas faltas.” (EA4, G14)

A avaliação discutida pelos alunos, que permitiu aprofundar esta questão, aproximou o conceito à verificação da aprendizagem e/ou rendimento escolar, e à classificação, ou seja, revela que a avaliação em seu fim último destina-se a identificar se o aluno está bem ou mal e à aprovação/reprovação (o impacto da aprovação/reprovação será mais explorado no item sobre

progressão continuada, mas vale ressaltar que esta cultura e compreensão ainda persistem na realidade escolar).

Os alunos foram questionados também sobre os procedimentos de avaliação. As provas, as notas, o comportamento, foram os elementos mais enfatizados por todos os alunos, entre outros. Eles serão apresentados acompanhados da ênfase e intensidade dispensadas pelas diferentes turmas.

**Quanto à prova**, os alunos do 1º ano demonstravam um certo conhecimento devido à sua utilização pela professora nas aulas, talvez justificando a recorrência deste instrumento e não outros. Pode-se afirmar que, com relação à prova, os alunos do 1º ano dividiram-se em dois grandes blocos: de um lado, os que gostavam da prova e não tinham dificuldades em realizá-las; e, de outro, os alunos que não gostavam das provas e achavam difícil executá-las.

“Como é fazer a prova?

Alunos: RI: É legal, tem um monte de coisas "facinho"! GL: Eu acerto. RI: Eu não distraio, não faço bagunça.” (EA1, G7)

“Como é a prova?

Alunos: LA: Tem um monte de folhas com lição. RO: Eu gosto de fazer prova, a gente se concentra! LA: Não vai acontecer nada, mas tem muito barulho.

O que você disse LA?

Aluno: LA: Que não tenho medo porque a prova não vai tirar a gente da escola, as provas são de São Paulo. Se tirasse daí a gente ficava nervoso.

Nem as provas da professora?

Alunos: (Todos): Não! LA: Como a gente ia fazer a prova se nós soubéssemos que íamos ser expulsos?” (EA1, G2)

“Como é fazer prova?

Alunos: TA: Nós pedimos mais provas! YA: A gente pediu mais. TA: É legal...

E como vocês se sentem?

Alunos: LU: A prova é muito boa para aprender ler. TA: Tem uma que eu não consigo fazer, faço a coisa errada porque eu não sei muito assim. LU: Eu não levei A na prova.” (EA1, G3)

“E a professora dá muita lição?

Alunos: RA: Dá muitas provinhas. WI: Eu não gosto. RA: Eu não gosto porque não pode copiar. HF: Não tem que copiar, a professora xinga se copiar do caderno, nem do colega.

Porque tem que fazer sozinho?

Aluno: HF: Porque é de São Paulo (os outros concordam).

Porque na prova é difícil?

Alunos: HF: Porque a tia não ajuda, ela não explica, têm muita lição e a RA está atrasada. RA: Eu não!

Como se sente na prova?

Alunos: RA: **Com raiva porque é muito difícil, dá até dor de cabeça!** WI: Dá dor de barriga a lição.

HF: Mal porque é difícil o alfabeto. RA: O alfabeto eu sei. HF: Vem muita letra no alfabeto tudo misturada.

A professora não explica?

Alunos: RA: Explica, mas na provinha não, tem que ficar quieto! HF: e não copiar do caderno... RA: Na aula ela explica, no caderno ela explica.” (EA1, G4)

“Como é a prova?

Alunos: TH: A prova de São Paulo é mais difícil! AN: É mesmo! JS: É muito difícil... AN: Tem que fazer as coisas. JS: Se tiver um errinho ela manda bilhete na lição. TH: Na prova ela explica antes e faz desenho para a gente entender, ela dá as letras e manda a gente fazer o ditado.

Como é na prova?

Alunos: JS: Muito difícil. AN: Eu penso. JS: Eu fico nervosa porque tem que ler e a gente não entende, mas tem gente que entende a provinha difícil. Ela manda a gente fazer sozinha. AN: Fico nervosa porque tem coisas que eu não sei. TH: Sabe tem umas letras que eu não consigo ler porque é diferente e eu não aprendi.” (EA1, G10)

Como se observou através das falas dos alunos do 1º ano, dependendo do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, eles relacionavam-se diferentemente com as provas. Para a maioria, a dificuldade nas provas estava atrelada às dificuldades na aprendizagem, acarretando no momento da realização da prova sentimentos de angústia, desconforto e sofrimento, dadas as condições de aprendizagem dos alunos e a forma de aplicação das provas.

Quanto a como se realizava a prova, o aspecto revelado pelos alunos do 1º ano que mais os incomodava era a realização da prova individualmente. Esse aspecto era recorrente nos alunos que apresentavam dificuldades; eles pareciam sentir-se traídos pela professora, que no momento da prova colocava-os enfileirados e sozinhos para executá-las.

“E a prova?

Alunos: LA: Mas na prova ninguém pode copiar de ninguém porque ela não fala que está certo. RO: porque ela põe um atrás do outro para não copiar do outro porque pode estar errado.

Porque não pode copiar do outro?

Alunos: RO: Porque não! GA: Porque tem que aprender... LA: Se não, não aprende ler!” (EA1, G2)

“Mas como é na prova?

Alunos: DI: A gente senta de fileira é melhor porque assim ninguém copia. JH: Assim é bom para a gente aprender ler também.

Não é melhor em grupo?

Alunos: DI: Não! De caderno tudo bem, mas na prova a tia não deixa porque no grupo fica conversando e um faz o outro errar.” (EA1, G5)

“E a prova?

Alunos: RI: Nós fazemos! **WE: Nós acertamos tudinho! RI: Não, acerta não! Você nem faz! WE: Faça! Eu copio do colega!**

Porque você copia?

Alunos: RI: Para aprender. WE: Porque eu quero...não sei (silêncio).

Como é na prova?

Alunos: RI: Só pode conversar no cochicho... Porque a professora briga, atrapalha o outro (faz o gesto “cochichando”).” (EA1, G7)

O fato de ter que realizar a prova individualmente e sem auxílio da professora contrastava com a vivência diária na sala de aula, pois nestas ocasiões os alunos podiam contar com a professora e também com os colegas. Mas este era um problema secundário, porque a satisfação em relação às provas era obtida através da facilidade/compreensão da mesma, devido ao desenvolvimento da aprendizagem, e, portanto, a insatisfação decorria desse mesmo fator muito mais que do anterior.

Para a maioria dos alunos do 2º ano, as provas eram difíceis. Mesmo os bons alunos demonstraram este sentimento. Apenas um grupo não manifestou esta relação com as provas. Boa parte dos alunos referia-se às provas do PQE (as de São Paulo na fala deles) porque elas eram longas, cansativas e difíceis; eles citaram pouco as provas que a professora realizava.

“Como é fazer prova?

Alunos: MP: **É um pouco complicado porque tem coisa que não entendemos.** Daí eu pulo e depois eu faço. IS: Eu faço (ri). Eu não! Eu copio da lousa. MP: Nós tentamos fazer tudo...

E na hora da prova?

Alunos: MP: A cabeça da gente fica tudo complicado (muita sinceridade). Têm um monte de coisa difícil.

IS: Eu não consigo...

Por que?

Aluno: (silêncio). MP: É muito difícil.” (EA2, G2)

“Você gosta de fazer prova?

Aluno: SA: A gente aprende mais fazendo prova

Como é fazer prova?

Aluno: CO2: É ruim porque tem que ler. Têm gente que não sabe ler, tem que aprender primeiro.

E você sabe ler?

Alunos: CO2: Não, um pouquinho só. No reforço eu aprendo às vezes. No reforço é legal. Eu faço história e leio na lousa, eu estou aprendendo, mas tem umas letras que eu não sei. SA: Eu já sei ler. Mas as provas às vezes são fáceis.” (EA2, G4)

“Como é na prova?

Alunos: LF: Tem bastante lição. JS2: Tem bastante folha. FA: **Mas a gente erra tudo! (ri) LF: Eu conseguiria se eu soubesse ler!**

Como vocês fazem na prova?

Alunos: FA: A gente tenta ler. JS2: (ri) Fica lá... desenhando.” (EA2, G5)

“Como é na prova?

Alunos: TO: Eu não fiz tudo na prova de reforço, eu esqueci. WE2: Eu fiz tudo, mas eu errei uma porque eu queria terminar rápido, então não fiz. TO: Você copiou de mim!? WE2: Eu nem sentei perto de você, sentei perto da TA2.

Você copia dos outros WE2?

Aluno: WE2: Eu não, eu que ensino ele. (Thiago reclama, discordando)

Vocês vão bem nas provas?

Alunos: WE2: não sei não a professora não fala as notas. TO: concorda.

Como é fazer prova?

Alunos: WE2: É difícil. TO: De matemática é mais difícil.” (EA2, G6)

“Como é fazer prova?

Aluno: AG: Hoje ela deu de Português. A prova é legal, mas tem provas que é ruim. As provas de São Paulo meu pai me ajuda a estudar em casa (concordam que os pais ajudam em casa).” (EA2, G7)

“Ela dá prova?

Aluno: ML2: Hoje ela deu de Matemática, fiz bem rápido porque eu não acertei. Porque eu não sabia muito... eu não sabia ler as perguntas.

Você faz muita prova?

Aluno: ML2: Não só às vezes.

Como você vai?

Aluno: ML2: às vezes eu tiro 12%, às vezes 0.

Porque?

Aluno: ML2: Não sei!” (EA2, G9)

“Como vocês vão nas provas?

Alunos: Todos: Bem! (felizes)

Como vocês sabem?

Alunos: AL2: Porque eu pedi para a professora deixar eu ver a prova e eu acertei tudo. FM: A JS tirou E.

Como é fazer prova?

Alunos: AN2: Umas difíceis, outras fáceis, umas chatas. Algumas têm um monte para ler tudo num dia.

RS: Algumas são difíceis, mais de Português porque é muito ler texto. AL2: Para mim é mais fácil Português. AN2: De São Paulo é mais difícil, tem muitas folhas. AL2: Ela deu uma que a gente escreveu.

AN2: Numa folha de caderno. Ela passou na lousa as lições para copiar e era a prova, ela corrigiu.” (EA2, G11)

“Vocês fazem muitas provas?

Alunos: JR: A prova da folha a gente faz. AM: A gente faz o que ela está mandando. LU2: É igual a lição, só que não fala que está difícil. AM: A última prova que ela deu, ela mandou a gente pegar uma folha de caderno e colocou na lousa, a gente fez. LU2: Ela disse que eu tirei 7-bom e na estória também.” (EA2, G12)

“Como é na prova?

Alunos: CR: Foi boa, eu gosto de prova. CM: Foi fácil a prova.

Vocês foram bem?

Alunos: CM: Não sei, eu não vi se teve uns errinhos. DA: Ela deu uma folha e passou na lousa, a gente copiou e fez. Ela falou que vai terminar de corrigir hoje, errado ela põe x e certo... CM: Depois dá nota.

DA: Para ver se está bom ou ruim.” (EA2, G8)

As provas para os alunos do 3º ano tinham um certo fascínio, atraíam os alunos dependendo do desempenho deles nas mesmas, como os alunos do 1º ano. Houve um caso, no 3º ano, de o aluno dizer que gostava de provas, mas não apresentava um bom desempenho escolar. Os alunos do 3º ano consideraram, ainda, aspectos relacionados à atitude na realização das provas, como se concentrar e prestar atenção.

“Como é fazer prova?

Aluno: LH: Não é tão difícil. Na outra escola que eu estudava era mais difícil. Tinha mais provas de História, Geografia.” (EA3, G10)

“As provas são fáceis?

Alunos: AX: Não! Porque tem que pegar tudo. Se está no final do ano, pega tudo o que eu aprendeu no começo do ano, daí vê tudo de novo (meio que cansado). PT: Algumas coisas. Têm perguntas que são acima, que eu não aprendi porque eu fiz metade na 2ª série e a professora viu que eu estava boa e me classificou para a 3ª.

Está fácil?

Aluno: PT: Está, mas os alunos precisam ser mais educados.” (EA3, G3)

“Vocês já fizeram prova?

Alunos: TP: Já! Eu fui bem todas!(concordam que foram bem) TL: tirei B.

Como é fazer prova?

Alunos: TP: Têm que concentrar, não pode conversar. TL: Se não a pessoa perde o que está fazendo. Você repete as palavras e quando vai ver você errou e tem que começar de novo.

Como são as provas?

Alunos: TL: A professora faz uma prova na lousa você tem que copiar, responder, pensar, pensar, responder, ler muitas vezes se não... Se terminou você entrega, ela vai te dar nota. Vai ver seu caderno e você vai ver se foi bem na provinha...

A prova da professora?

Alunos: TL: Repete. BR3: Se não repetir fica de recuperação em janeiro e fevereiro. TL: A professora está até planejando quem vai ficar de castigo. BR3: Ela vai falar para as mães nas reuniões.” (EA3, G4)

“Como é fazer prova?

Alunos: JO3: Difícil, tem que prestar muita atenção! ROB: Se não prestar atenção erra!” (EA3, G11)

As falas sobre as provas evidenciaram as reais condições de aprendizagem dos alunos. Alguns alunos consideravam mais fáceis as provas do PQE porque era só assinalar – mesmo sem saber ler, assinalavam seguindo a instrução, preenchendo as fichas de respostas – e as provas ministradas pela professora exigiam conhecimentos de leitura e escrita para responder, o que dificultava a realização das mesmas.

“Como você faz a prova?

Aluno: ROB: (Ri).

Você consegue ler ROB?

Aluno: ROB: Não! É difícil ler a lição que é muito difícil. Às vezes Matemática, Português, Ciências... eu consigo copiar e ler um pouco.” (EA3, G11)

“Como são as provas?

Alunos: VA: Às vezes é difícil. MI3: As provas de São Paulo são mais fáceis porque tem que fazer só x.

RE3: Muito difícil porque vem muita lição. Eu não gosto muito de estudar porque às vezes da preguiça.

VA: Eu gosto de brincar de bola na escola, estudar eu não gosto. Não sei, é difícil, é muita lição de Matemática e Português. **MI3: Eu gosto de estudar! VA: Ela nem sabe ler! MI3: Sei sim! VA: Então lê... MI3: Eu só não leio algumas coisas rápidas.**” (EA3, G6)

“E você foi bem na provas?

Alunos: RA3: Não sei é difícil.

E como vocês fizeram?

Alunos: RA3: Fez um x assim e onde tem abc eu coloquei c, no quadrado grande eu pinte (gabarito).

Como é fazer prova?

Alunos: CL: Fácil é só fazer x. A da professora tem que escrever aí é difícil!

Vocês fazem a prova?

Alunos: RA3: Faz, mas a de x, a outra de escrever eu não faço porque é muito difícil.” (EA3, G1)

“Vocês fizeram a prova?

Alunos: ED: Não... eu fiz. HE3: Eu acho que eu errei. ED: **Eu acho que errei porque a tia coloca eu com quem sabe ler porque eu não consigo...**

Não consegue ler?

Aluno: HE3: Não sabe daí não consegue ler. Só sei mais ou menos. Só entendo algumas palavrinhas, não entendi direito então acho que coloquei errado.

O que acontece com quem não sabe ler?

Alunos: HE3: Aí dá tudo errado. ED: Mas quando coloca na lousa eu faço, as contas. Quando tem resposta eu sei fazer (copiar).

Que lição?

Alunos: HE3: Aquela de copiar a gente não sabe ler!

Como faz prova?

Alunos: HE3: Têm vez que a gente não consegue ler nem responder, aí nos tiramos nota baixa. ED: eu gosto!

Mas você chorou na prova?

Aluno: ED: porque estava difícil, não lembro. Mas eu gosto. HE3: Só de Matemática! Eu não gosto de prova de estudo de texto porque é difícil, **eu fico triste porque não consigo**, mesmo de Estudos Sociais.

ED: Só tinha uma palavra, as provas são iguais só um pouco diferente; é difícil porque eu não entendo.

HE3: Estudo de texto é mais difícil. Primeiro estuda de Português e Matemática e nem dá para estudar para prova.

Vocês estudam?

Alunos: ED: eu vou olhando tentando ler ver os desenhos.” (EA3, G2)

Muitos alunos do 4º ano discutiram o assunto relacionado à prova, mas foi interessante a revelação de que as professoras não estavam aplicando muitas provas, devido à inserção da ficha descritiva, o que indica possivelmente uma mudança de postura em relação à avaliação.

No 4º ano, assim como no 1º e 3º anos, os alunos manifestavam em relação à prova posicionamento de acordo com o desenvolvimento na aprendizagem: os alunos com facilidade gostavam de realizá-las; os alunos com dificuldades não se relacionavam muito bem com as provas.

“A professora dá prova?

Alunos: MC: Às vezes ela dá umas perguntas para responder, combina o dia e quando chega, ela manda fazer a prova. JO4: Às vezes é prova surpresa. MC: Eu não fiz muita prova este ano, eu não vi prova da professora CE, acho que eu não fiz nenhuma, da EL só no começo do ano.

Como é fazer provas?

Alunos: MC: As provas da professora são mais difíceis porque ela manda procurar no texto, mas a gente não acha. Do PQE é só riscar a certa.

Mas é difícil e você tem notas boas?

Alunos: MC: Porque eu acerto na sorte, eu vou arriscando.” (EA4, G1)

“Como é na prova?

Aluno: WE4: Eu leio, penso e respondo.

Como são as provas?

Aluno: WE4: As do PQE são para ver quem vai passar e as da professora para aprender, para ensinar. Os alunos que aprenderam respondem certo e quem não aprendeu responde mais ou menos, daí vê quem acerta, quem está ruim.

Como são as suas provas?

Aluno: WE4: Mais ou menos, às vezes eu acerto, às vezes eu erro, porque ninguém é perfeito no mundo. Por que você erra?

Aluno: WE4: **Porque eu não sou muito inteligente.**

Como você sabe se foi bem?

Aluno: WE4: Porque ela não fala nada, se erra ela fala!” (EA4, G3)

“Como é fazer prova?

Alunos: GR: Não conversar, não colar. JA4: Individual para não copiar, já teve prova em dupla, mas um fica perguntando para outro, daí a professora fica brava, porque é só no grupo, a professora IZ xingou a gente que não era para falar.

Vocês fazem muitas provas?

Aluno: JA4: Não. Bem poucas. No 4º bimestre nós não tivemos nenhuma prova.” (EA4, G4)

“Você gosta de fazer prova?

Aluno: FL4: (concorda com a cabeça).

O que você faz quando não sabe alguma coisa na prova?

Aluno: FL4: Eu passo para outra depois eu volto nela...

Como é a prova?

Aluno: FL4: Boa (silêncio).” (EA4, G7)

“Como é fazer prova?

Alunos: CA: Este ano não fizemos muito. CE: Não é muito bom. CA: Eu também não gosto. CE: Porque é difícil, às vezes a professora manda a gente estudar uma coisa e na prova é outra. Ela só fala umas partes e depois eu estudo mais para frente e na prova não cai aquilo.

Como são as provas?

Alunos: CE: A do PQE é mais difícil porque... CA: Porque a gente tem que responder tudo no caderno sozinho a professora não ajuda. CE: Depois coloca no armário, ela vê se está certo a única vantagem é que na PQE ela ajuda. No reforço ela responde, na prova não. A prova dela é mais fácil porque a gente estudou o ano inteiro mas a da professora, ela parou de dar.” (EA4, G8)

“Você faz prova?

Aluno: TR: Faça mais ou menos porque tem vez que eu erro (silêncio).

Você faz alguma coisa nas provas?

Aluno: RE4: Algumas perguntas e contas.

E como você vai?

Aluno: RE4: mais ou menos.

Porque?

Alunos: (silêncio)

Como é fazer a prova?

Alunos: TR: Difícil porque as perguntas são difíceis. RE4: mais ou menos as perguntas as contas são difíceis. TR: Mais difícil é ter que ler a prova!

Vocês não estudam?

Aluno: TR: Estuda, a gente lê o que eles mandam (silêncio).” (EA4, G9)

“Como é fazer prova?

Alunos: CR4: Difícil porque tem perguntas que a gente não sabe. SI: A prova melhora para ver o que a gente aprendeu. Se o aluno prestar atenção fazer as coisas corretas dá para ver o que a gente aprendeu.” (EA4, G14)



Para a maioria dos alunos do 1º ano, a importância da prova era justificada pelo fato de ajudar a aprender de maneira geral: primeiramente, a ler e escrever; posteriormente, para verificar se o aluno estava bom/ruim. Poucos citaram que a importância seria para passar de ano e aprender a estudar.

“As provas são importantes?

Alunos: HF: É para poder aprender. WI: Para aprender estudar. RA: Se tem erro não precisa apagar porque eles vão ver, eles vão ver se errou.” (EA1, G4)

“Para que a prova?

Alunos: DI: Para ver quem está mais bom. Para ver quem vai para o reforço e quem não vai. JH: Para ver quem está bom quem passa de ano quem não passa.” (EA1, G5)

“Para que tem prova?

Aluno: DO: Para aprender mais e ter um bom trabalho, para aprender ler e escrever.” (EA1, G8)

“Para que serve a prova?

Aluno: TH: Para aprender a ler e depois da 4ª série vai até a faculdade.” (EA1, G10)

“Para que a prova?

Alunos: AL: Para não repetir o ano. HE: Não tem nada a ver. As provas tem que fazer para passar de ano, para aprender a ler e não se arrepende quando crescer e perder trabalho. AL: Para não ser ladrão nem maconheiro.” (EA1, G6)

As falas dos alunos do 1º ano oscilaram entre a prova como um instrumento que auxilia a aprendizagem e a associação com aspectos que extrapolam o ambiente escolar: para conseguir trabalho e para avaliar a escola. Para os alunos pequenos, a avaliação já se apresentava como algo inerente/importante para se obter coisas na vida fora da escola; a cultura de avaliação (sucesso/fracasso) começava a se ampliar e difundir.

Já os alunos do 2º ano responderam a esta questão (em ordem decrescente): para passar de ano, aprender, arranjar trabalho, verificar se o aluno aprendeu e, em um dos casos, esta verificação estava relacionada à classificação dos alunos em fileiras de fortes e fracos. Ficaram evidentes as funções clássicas da avaliação: verificação e classificação.

“Para que a prova?

Alunos: MP: Para a gente aprender mais. IS: Para a gente aprender ler e escrever.” (EA2, G2)

“Para que tem prova?

Alunos: WE2: Para ver se passa de ano. TO: Para aprender. WE2: Para crescer e ter um bom trabalho. TO: Para ver se o aluno está bem para passar de ano...” (EA2, G6)

“Por que a prova?

Alunos: TH2: Para saber para ter um trabalho e ganhar dinheiro. AG: É porque se a gente não estudar daí a gente não passa de ano e nossos pais batem na gente.” (EA2, G7)

“Para que a prova na escola?

Aluno: ML2: Para ver se melhorou mais. Para ver o que o aluno aprendeu.” (EA2, G9)

“Para que faz prova?

Alunos: AN2: Para testar os alunos se está bom ou não! AL2: Se estiver bom vai para fila dos fortes se estiver ruim vai para fila dos fracos.” (EA2, G11)

“Por que tem prova?

Aluno: IA: Para passar de ano.” (EA3, G7)

“Por que tem prova?

Aluno: ED: Para ver o que está aprendendo. HE3: Para ver se está aprendendo.” (EA3, G2)

“Para que tem prova?

Aluno: RI3: Para ver se o aluno está bom, para ver como a gente está.” (EA3, G10)

Embora a maioria das falas tenha apontado para o aspecto classificatório, vale ressaltar que três grupos de turmas diferentes, 2º e 3º anos, mesmo que sem consenso geral no grupo, indicaram um outro possível significado para a prova – auxílio à aprendizagem.

“Para que faz prova?

Alunos: PA3: Para ver se vai passar de ano. CR3: Não! Para ver o que aprendeu como a moça de São Paulo falou: não é para ver se passar ou repetir, para ver se está bem!” (EA3, G12)

“E para que a prova?

Alunos: (juntos): Para aprender mais...

As provas são importantes?

Alunos: DA: São para ler, aprender. CR: Para ver se vai passar de ano. CM: Não é não porque a tia falou assim que esta prova não é para passar de ano é para aprender a ler e estudar. DA: Para aprender a ler mais. CR: Para fazer o primeiro colegial, para trabalhar.” (EA2, G8)

“Para que serve a prova?

Alunos: AM: Para ver se a gente vai para a segunda série ou se a gente fica lá. LU2: Para ver que dificuldade a gente tem e daí passa na lousa ou lê. Faz mais prova para a gente aprender um pouco.” (EA2, G12)

Mesmo com a existência da progressão continuada, a prova ainda contempla em sua essência aspectos que remeteram a avaliação para verificação da aprendizagem e aprovação/reprovação, como revelaram as falas dos alunos e indicaram os estudos sobre esta temática.

Quanto à utilidade da prova, os alunos do 3º e 4º anos revelaram que estava relacionada a aprovação (passar de ano) e verificação da aprendizagem do aluno (ver se o aluno aprendeu ou não), ressaltando nestes casos aspectos atitudinais, como prestar atenção.

“Por que faz prova?

Aluno: MC: Para ver que nível está o aluno.” (EA4, G1)

“Fazer prova é importante?

Alunos: (silêncio) TR: Para passar... RE4: Para passar de ano.” (EA4, G9)

“Por que faz prova?

Alunos: TB: Para passar de ano, para ver como o aluno está. LF: Para ver se o aluno é inteligente. TB: Para ver se o aluno aprende ou não aprende.” (EA4, G10)

“Para que fazer prova?

Alunos: EW: Para a gente passar de ano, para desenvolver a cabeça também. Quando a gente não sabe muito daí ela dá prova, a gente pensa e vai desenvolvendo. CO4: (concorda com a cabeça).” (EA4, G11)

“Para que faz prova?

Alunos: NA: Para saber. RA4: Para ver se aprendeu, para passar de ano, para não ficar burra.” (EA4, G13)

“Por que tem que fazer prova?

Alunos: CR4: Para ver se passa de ano, para não ficar fazendo a mesma coisa, a mesma série. SI: Para a gente aprender.” (EA4, G14)

Alguns alunos do 4º ano demonstraram acreditar que a prova ajudava o aluno na aprendizagem e um deles indicou que a professora do 4º ano retomava o conteúdo verificado, se o aluno demonstrasse não dominá-lo.

“Porque a prova é importante?

Alunos: LE4: Para ver o que ao aluno aprendeu, se presta atenção. Se tirar uma nota ruim na prova a professora explica aquilo tudo de novo para o aluno aprender. BR4: Na maioria das vezes no final do ano, a professora sabe que ao aluno não sabe e não dá para reprovar. O aluno passa sem saber nada. Prova é para ver o que você aprendeu ali mesmo, por isso sou contra o que o governo faz, não aprendeu naquele ano tem que reprovar para aprender.” (EA4, G6)

Sobre os sentimentos – as reações que as práticas avaliativas, principalmente às relacionadas às provas, provocavam nos alunos –, foram citados: angústia, medo, nervosismo, alegria, preocupação, desespero, excitação para saber o resultado ou para saber se acertou as questões. Isto demonstra uma relação desagradável entre aluno-conhecimento, ao contrário do que se pretende na progressão continuada, e a necessidade de mudança na cultura avaliativa.

“Como você se sente na prova?

Alunos: TA2: Bem porque a prova é importante para ver se aprendeu. A prova ensina ajuda a gente a pensar. Eu vou bem. LI: Eu também eu acerto tudo, às vezes eu não acerto porque é difícil. TA2: Porque é muito grande. De Matemática é mais difícil, confunde as respostas, e se errou... a gente fica com um pouco de medo, mas a gente tem que acertar.” (EA2, G1)

“Como você se sente na prova?

Alunos: (silêncio). JS2: (abaixa a cabeça, pensativa)” (EA2, G5)

“Como é na hora da prova?

Alunos: DA: Um desespero porque dá medo de mostrar para a mãe. CR: Dá preguiça, não, dá pressa de terminar logo. DA: Terminar logo erra! Tem que ficar lendo até entender, a professora fala até 100 vezes se precisar.” (EA2, G8)

“Como é na hora de fazer prova?

Alunos: AG: Um branco parece que a gente não sabe nada. Eu não sei parece que é difícil, mas é fácil. TH2: Têm gente que nem faz prova, o FA, ML2, IS, LF, JS, WE2 porque eles não querem fazer. Eles não gostam de fazer prova, eles só sabem fazer bagunça!” (EA2, G7)

“Como vocês se sentem na prova?

Alunos: LU2: Eu fico com a mão tremendo porque eu tenho medo de não passar de ano e a minha mãe briga com a gente. Ela fala: – Não presta atenção por isso não passa de ano! AM: Eu até rezo para poder acertar. JR: Eu não! AM: Ela acerta tudo! JR: Não! Eu erro umas! AM: Eu só tiro B e C. JR: Eu só tiro A e B. LU2: Eu também, quem tira A é muito bom, B é bom, C é mais ou menos... (AM abaixa a cabeça chateada).” (EA2, G12)

“Como vocês se sentem quando faz prova?

Alunos: VA: Dá um frio, fico nervoso porque é difícil a prova. MI3: eu não acho difícil! RE3: Mas você é sempre a última a entregar. MI3: Porque a dona manda fazer com calma. VA: Ela não faz! Não para quieta. Eu venho na escola para aprender, para estudar porque eu vou para a 4ª série. Se eu não estudar eu não vou saber ler.” (EA3, G6)

“Como se sente na prova?

Alunos: LH: Eu me sinto um pouquinho nervoso, mas dá para fazer. PT: Eu fico bem tranqüila, pensativa. AX: Eu fico nas nuvens! Todas as minhas professoras falam que eu fico no mundo da lua... Porque eu fico pensando. Elas falam: Acorda!

E o que você pensa?

Aluno: AX: No recreio... Na comida.” (EA3, G3)

“Como são as provas?

Alunos: BR3: Algumas têm perguntas difíceis. TL: Fica excitada, nem durmo à noite para fazer logo a prova, para saber se eu passo e quando você vê a prova você já pensa... BR3: Eu fiquei com medo porque a professora falou que podia repetir na prova, mas depois a moça falou que não faz repetir é para ver se está bom. TP: Eu não gosto porque tem coisas que a gente não sabe, a gente esquece, fica nervosa. TL: A prova não é ruim porque tudo que está na prova você já aprendeu, se você estuda quando a professora manda, a gente guarda na cabeça sem colar sem nada. A gente foi muito bem neste ano!

Mas teve gente que foi mal?

Alunos: TL: É quase todo mundo! TP: Eu só tenho C e B. TL: Eu tenho só B no terceiro bimestre. Antes eu tirei D, E porque eu não estudava. TP: Eu nunca tirei D. TL: Mas depois a professora brigou com a gente e a gente estudou.” (EA3, G4)

“Como é fazer prova?

Alunos: LT: Eu gosto. RI3: A gente fica nervoso e come o lápis. GD: Eu faço. LT: Ele faz x em qualquer lugar. GD: Aquele dia eu chutei e acertei, mas eu leio para fazer.” (EA3, G10)

“O que vocês sentem na prova?

Alunos: MCA: É legal (silêncio). Quando faz a prova você sabe o resultado...

Como?

Alunos: (silêncio)

Você sabe que vai bem?

Alunos: MCA: **Mais ou menos porque eu não sei as palavras**, daí eu peço ajuda para a professora e ela me ajuda. MU: Eu não estudo para prova...

Por que?

Alunos: (silêncio). MCA: Eu estudo, leio as palavras e fico pensando na prova. MU: Minha mãe ajuda em casa...

E o que você faz quando não consegue ler?

Alunos: MCA: Pede ajuda para os colegas, para a professora, eles falam a resposta. A professora não fala porque não pode e a gente não pode copiar do colega.” (EA4, G2)

“Como você se sente quando faz a prova?

Alunos: MC: Nervoso porque eu acho que eu não estudei bem para a prova. JO4: Eu me sinto alegre porque acabei a prova, mas eu não sei se tirei nota boa e ruim, não sei, **alegre por ver que eu estou respondendo as perguntas.**” (EA4, G1)

“Como você se sente na prova?

Aluno: WE4: Às vezes dá dor de barriga quando a prova é complicada, difícil. Quando tem uma conta muito grande, uma pergunta grande... Eu respondi umas perguntas.” (EA4, G3)

“Como é na prova?

Alunos: LE4: Dá medo de não lembrar alguma, tirar nota ruim, mas é importante. BR4: Eu não tenho medo eu confio em mim.” (EA4, G6)

“Como você se sente na prova?

Alunos: TR: Fica preocupado se sabe a pergunta, se está errado se não está. RE4: Eu não!

E porque na prova você fica em dúvida?

Alunos: TR: Porque na prova eu esqueço o que eu estudei. Não sei o que acontece.” (EA4, G9)

“E na prova?

Alunos: GS: Fico Nervoso. GH: Eu também porque na hora a gente fica pensando como vai ser, se vai acertar, se vai ter nota vermelha... Depois é legal!” (EA4, 12)

“Como você se sente na prova?

Alunos: CR4: Nervosa porque a gente vai responder e parece que dá um branco. SI: Nervosa porque tenho medo de errar, eles ficam tirando sarro quando a gente erra... Os meninos.”

Por que?

Alunos: (silêncio).” (EA4, G14)

A prova provocava reações diversas nas pessoas, relacionadas em muitos casos à capacidade ou ao desempenho do aluno na execução das mesmas. Ao revelarem os sentimentos e sensações quando realizavam as provas, os alunos demonstraram que na idéia de avaliação ainda persiste uma cultura negativa e não formadora, como se pretende ou pretendia na progressão continuada.

A utilização de mecanismos para obtenção de melhores resultados nas provas apareceu mais intensificada nas turmas do 3º e 4º anos. Estratégias como olhar/copiar do colega, conversar/trocar informações, copiar do caderno ou do livro a resposta, eram muito utilizadas na realização das provas, como também ficou evidente nas observações em sala de aula.

“Como é na prova?

Alunos: ROB: Têm que ler muitas vezes. JO3: A gente que fica cutucando para responder...

Como se sente na prova?

Alunos: ROB bem! JO3: a RA3 fica me chamando, fica com o lápis cutucando e olhando no do colega, têm gente que fica nervoso. ROB: Eu fico nervoso porque eu fico pensando que eu não vou passar de ano. A professora fala para aprender um pouco mais para passar.” (EA3, G11)

“O que você estava fazendo hoje na prova?

Alunos: LT: Nada... GD: O caderno embaixo da carteira, ele cola. LT: eu estava copiando um nome.

É LT, você cola?

Alunos: (Silêncio) (LT é muito altivo, fala mal dos colegas e provoca o GD, mas não responde a pergunta).

A professora ajuda vocês?

Alunos: RI3: Se for alguma coisa fácil ou que ela já explicou não.” (EA3, G10)

“Como é fazer prova?

Alunos: MO: Mais ou menos porque às vezes é difícil, é chata. IA: Têm que concentrar na prova, você tem que pensar só naquela lição, naquela coisa. Fica um pouco atrapalhada daí eu não consigo fazer. MO: Eles ficam me cutucando... Para perguntar as respostas. SIL: Comigo é a mesma coisa. IA: Também...

Por que eles fazem isso?

Alunos: MO: Eles não sabem nada dona. IA: Eles não prestam atenção quando a professora está falando.

E vocês prestam atenção?

Alunos: MO: Presta! IA: Domingo e sábado eu estudei, fiz a lição de Geografia inteirinha. MO: Eu nunca errei... Nunca deixei em branco. SIL: Errar todo mundo erra.

Vocês estudam?

Alunos: MO: Eu não estudo, eu já sei tudo que vai cair na prova. IA: Cola?! MO: Eu não colo, eu falo às vezes na prova porque eles ficam perguntando a resposta. Eu já decorei quase todas as respostas. IA: Minha mãe falou que não adianta decorar tem que se concentrar!” (EA3, G7)

“Aprende na prova?

Alunos: FL3: Aprende. AN3: A professora dá um monte de lição repetida para aprender alguma coisa e daí a gente vai lá e aprende. FL3: Às vezes um aluno copia do outro. AN3: A FL3 levantou e na prova ganhou zero, falaram que ela estava olhando e deixou cair a folha para TL olhar. A TP, a BR3, elas olharam a provinha da professora, aquela que ela faz e deixa pronta com resposta!

Você conseguiu recuperar?

Aluno: FL3: Não sei, a minha mãe deixou de castigo, ela me bate e deixa de castigo no quarto...

Então os alunos colam?

Alunos: FL3: a AN3, ela colou de mim. MY: Ela copia de todo mundo e a tia vê que copiou. AN3: Às vezes eu faço sozinha, às vezes eu pergunto... Ela fala um pouco e faço o resto.

As provas são iguais?

Alunos: MY: São. FL3: Mas se um errar os outros também erram... AN3: Algumas eu fiz sozinha!” (EA3, G8)

Alguns alunos demonstraram incômodo com o fato de copiar do outro, sendo que as opiniões divergiam: a uns repugnava a idéia, destinando a ela a reprovação, e outros admitiam ser uma alternativa quando não se soubesse o conteúdo da prova. Interessante foi que a última citação partiu de um aluno que não apresentava um bom desempenho escolar.

“Como cola?

Alunos: JA4: Olha no caderno. GR: Na prova, se ela vê colando ela reprova todos.

Mas ela não dá prova?

Alunos: JA4: Eles escrevem papel para colar e joga para o outro, mas ela sabe quem cola e tira nota.” (EA4, G4)

“E você CA?

Aluno: CA: Às vezes a professora manda estudar a gente faz coisa errada, uns ficam copiando...

Vocês fazem isso?

Aluno: CA: Não!!!

Agora viraram santas?

Aluno: CA: Na última prova não teve quem não copiou. Todo mundo na prova de Matemática com a professora IZ no primeiro bimestre.

E porque copia?

Aluno: CA: Porque não sabia!” (EA4, G8)

“Como é fazer prova?

Aluno: WE4: Como fazer uma lição demorada. Têm que prestar muita atenção porque a prova é que vai distinguir se você vai passar de ano ou não. Eu vou bem na prova porque eu faço a lição e os outros ficam copiando de mim. O TR ele fica atrasado e copia de mim.

Quem copia de quem?

Aluno: (silêncio)” (EA4, G3)

Na fala abaixo, os alunos do 3º ano alertaram para duas coisas: primeiramente, confirmaram os instrumentos de avaliação – prova e nota no início do ano como mecanismos negativos ao ser utilizados para impor classificação e ordem na classe, numa primeira sondagem da turma. Em segundo, tanto nestas falas do 3º ano como em outras percebeu-se a recorrência e ênfase das provas relacionadas aos conteúdos de Português e Matemática, a valorização destes conhecimentos em detrimento de outros.

“Para que tem prova?

Alunos: LE3: Para saber se a gente está bem, se passa de ano. A mulher da prova de São Paulo disse que não é para saber se vai passar de ano é para ver se a gente está bem. CO3: A professora dá folhinha de Português, e de História manda responder. LE3: Não, a primeira foi Estudos Sociais que todo mundo tirou D até os bons alunos. CO3: A gente faz mais Português e Matemática. Só agora, no final que a gente está fazendo Ciências e Estudos Sociais. LE3: Foi no começo do ano que tirou D porque ninguém estudou. CO3: Porque a professora dá muito Português e Matemática, a professora ensina e a prova vem de São Paulo só que a gente estuda uma coisa e vem outra.” (EA3, G9)

Uma outra fala do aluno do 3º ano chamou a atenção, pois revelou uma prática e estratégia muito utilizada em provas e concursos nos níveis superiores de ensino e no mercado de trabalho – preparação para exames e provas, em que se ensinam “as dicas” para um bom resultado/desempenho nas provas, o que parece se antecipar agora no ensino fundamental devido à introdução das provas externas. A professora preparava os alunos para as provas, principalmente as provas do PQE, o que possivelmente era fruto das cobranças vividas no

ambiente escolar. A revelação do desempenho da turma refletia também o desempenho da professora com a proposta e o programa do PQE.

“Alunos: PA3: Nestas provas ela sabia o que ia cair. Ela fechava a porta e explicava para a gente o que era para fazer, antes da prova. CR3: Ela fala para a gente ler bastante e ensina como responder.” (EA3, G12)

**Com relação à nota/conceito**, sua obtenção segundo os alunos estava atrelada ao domínio com êxito de alguns dos instrumentos utilizados para avaliar: lição, prova, caderno, trabalhos, exercícios ou atividades, percepção ou observação da professora sobre o aluno, em alguns casos o comportamento e as atitudes, como esforço ou interesse do aluno. A maioria dos alunos relatou que a nota tinha importância porque estava relacionada à verificação da aprendizagem (certo/errado); classificação dos alunos (bons/ruins); e, em menor quantidade, para informar os pais e os profissionais da escola sobre o desempenho escolar.

“Ela corrige a prova?

Alunos: MI: É, às vezes ela coloca A, para o aluno saber o quanto ele acertou. MA: Ela manda para diretoria para a diretora ver, depois manda para a classe de novo para mostrar para a gente. MI: Quando tem reunião ela mostra para as mães.

Para que a nota?

Alunos: MA: A nota é para ver se a gente está boa, se não tiver nota a gente não sabe se está boa.

Como ela dá nota?

Alunos: BR: Ela pega a lição e vê se está tudo certo.” (EA1, G1)

“E a nota?

Alunos: RO: Para mim ela dá A. LA: Ela dá parabéns no caderno, continue assim... RO: Ela não dá A na folha, só nas provas. Nota de caderno ela só dá parabéns...

Porque ela dá nota só nas provas?

Alunos: RO: Porque é mais importante! LA: Porque aprende.” (EA1, G2)

“Para que tem a nota?

Alunos: GL: Nota é para ver se o aluno está bom...ou não.” (EA1, G7)

“E as notas?

Alunos: AN: Eu tenho A. TH: Eu tenho D e B. JS: Eu tinha D, mas agora tenho bom, e ela fez um coração...

Para que serve a nota?

Alunos: JS: Porque está bom, se tiver erros ela faz a letra... TH: Porque não conversou com ninguém. JS: Se não der nota vão pensar que está errado... X, nota é certo.” (EA1, G10)

Quanto à nota, esta pareceu exercer um certo “encantamento/desencantamento” sobre os alunos. Ela era, ao mesmo tempo, desejada/invejada/odiada como demonstraram os alunos de diferentes maneiras. A idéia de premiação/punição também apareceu subentendida através das notas.



“E a nota?

Alunos: PA: Eu tenho B e C e A também. RL: É mentira, dele! PA: A gente levou porque faz a lição. RL: Não faz! (discutem)

Para que a nota?

Alunos: RL: Para ver se o aluno fez, se não souber a professora manda fazer de novo. EC: Para as mães na reunião. RL: Minha mãe vem, mas eu não sei a nota. PA: A gente não sabe...

E o que acontece?

Alunos: RL: Eu não choro. EC: O PA chora. Minha mãe me batia. PA: Choro quando meu pai bate.

E se levar nota ruim?

Alunos: PA: Não acontece nada, só quando leva reclamação. Nota não é nada porque ela não faz nada...

RL: É sim! Porque mostra se está fazendo a lição.” (EA1, G11)

As notas foram mencionadas pelos alunos do 2º ano e 3º ano, mas em menor recorrência do que as provas, ao contrário dos alunos do 4º ano, que discutiram mais sobre a nota dos que as provas. Os alunos demonstraram uma certa confusão entre os conceitos e as notas, dificuldade que talvez persista também entre os professores, ou a utilização das duas formas no cotidiano escolar. As notas possibilitavam aos alunos uma indicação da sua situação escolar ou do seu desempenho escolar, como as falas demonstraram. As falas dos alunos transmitiam um certo mistério envolvendo a nota e, ao mesmo tempo, revelavam não terem eles esclarecimentos de como esta era atribuída.

“Que nota vocês têm?

Alunos: IS: Eu tirei um A e um E. MP: Não! Nota E porque é muito fraco, mas eu estou indo um pouco melhor. Eu tirei D. É um pouco mais bom que E.

Mas não muda de fileira?

Alunos: MP: Não, para ir para os fortes tem que tirar A.” (EA2, G2)

“E a nota?

Alunos: TA2: Eu fiquei com A. LI: A. JR: Eu fique com B, ao invés da professora colocar A colocou muito bom porque não precisava de A. Muito bom está bom. TY: Eu tirei sete não sei se eu vou passar não?” (EA2, G1)

“E a nota?

Alunos: CO2: Às vezes eu tiro cinco, zero. SA: Eu só tiro B. CO2: Na outra escola eu ia mais ou menos porque Matemática e Ciências confunde a cabeça.” (EA2, G4)

“Que notas você tem?

Aluno: ML2: Na prova zero.

E o que acontece com aluno que tira zero?

Aluno: ML2: Não sei (rapidamente como se soubesse e não quisesse falar).

Como ela faz?

Aluno: ML2: Ela vai ver qual está certo e errado depois ela dá B ou C.” (EA2, G9)

“Como são as notas?

Aluno: Felipe: zero porque eu erro na prova.

Que nota os alunos bons tiram?

Aluno: Felipe: dez.

E os ruins?

Aluno: Felipe: zero.” (EA2, G10)

“Como a professora sabe a nota do aluno?

Alunos: CL: Ela faz a prova, dá a folha e olha a resposta e você pinta as bolinhas ou a ou a b ou a c. Daí vai para São Paulo para ver se a gente acertou.

Que outras provas ela dá?

Alunos: CL: Ela deu numa folha de almaço e quem acabava saia para Educação Física. RA3: A professora levou para a casa dela e deu nota. CL: A professora é que sabe a nota.

Que nota vocês tem?

Alunos: CL: Na outra prova eu tirei C de Matemática. Na primeira série eu tirei A, mas depois eu só fui tirando nota baixa. Agora eu tiro C **porque eu tenho que aprender muito eu desaprendi...**

Como assim?

Alunos: CL: Eu desaprendi... RA3: Eu também tirava A, B e C...

E agora?

Alunos: CL: Eu tirei E, depois fui tirando mais porque eu levei uma surra do meu pai. RA3: Quando eu brigo a professora da nota baixa... Quando eu melhora ela dá positivo e ela falou que é nota boa.

Você só tira notas boas?

Aluno: CL: Às vezes tiro nota boa às vezes ruim porque eu não estudo muito eu tenho que aprender mais.” (EA3, G1)

“Como ela dá nota para os alunos?

Alunos: FL3: Ela tem que corrigir todas as lições e ver quem está bem. AN3: Para passar de ano ela explica para nós, para colocar no reforço. Ela tem que ver se alguém aprendeu ou não, se não aprendeu vai para o reforço aprender mais.” (EA3, G8)

“Como são suas notas GD?

Alunos: GD: Ruim. A tia não fala a nota. RI3: Têm vez que ela fala se está com ponto a mais ou a menos, negativo. Porque e as pessoas não fazem lição.

E os outros?

Alunos: RI3: Eu tenho nota boa. LT: Eu também.” (EA3, G10)

“Como faz para dar nota?

Aluno: RO4: Se ela vê que ao aluno faz a lição, faz os trabalhos, se comporta, ela dá uma nota boa. Se ela vê que o aluno não faz, ela fala que o aluno é ruim, da nota baixa.” (EA4, G5)

“Como faz para dar nota?

Alunos: LE4: No bimestre? No comportamento. BR4: Por tudo, como ela passou aquele ano, pelo comportamento, pelo esforço do aluno.

Como ela sabe as notas?

Alunos: BR4: Pela prova. Ela pergunta sobre aquilo que ela passou e depois pede desenho sobre aquilo. Ela manda estudar em casa, dá prova igual e um tempo para fazer, se não terminou ela espera um pouco.

E as notas?

Aluno: LE4: Ela mostra na reunião dos pais.” (EA4, G6)

“Porque a professora dá nota?

Aluno: CE: Para ver se o aluno está bom.

Como faz para dar nota?

Aluno: CE: Ela vê quanto está certo, quanto está errado e, a maioria certa dá A, depois B, C, até o E nas atividades.

Todas as atividades?

Alunos: CE: Algumas. CA: Nas provas as duas professoras. Nas atividades, nas folhas que elas dão ela fala que vai dar nota, a lição que ela dá para copiar às vezes.

E no bimestre?

Aluno: CE: Nas atividades. A maioria das lições que a gente faz ela fala que vai dar nota, e no comportamento.” (EA4, G8)

“E você CO4?

Aluno: CO4: A CR tirou 10 não sei em que prova? É nota alta e boa!

Como a professora dá nota?

Alunos: EW: Dá vermelha... CO4: Ela leva a prova para casa, corrige depois trás na escola para a gente ler.

A professora não dá nota baixa para você?

Alunos: EW: Às vezes dá um pouco. CO4: Quando ela está brava, ela tirou um ponto meu. EW: Ela não tira é de mentira! Porque se fosse verdade ela tirava nota do caderno. Era para eu tirar 10 mais perdi uns dois porque eu não sabia fazer direito. CO4: Eu perdi um por causa de conversa.” (EA4, G11)

“Como a professora dá a nota?

Alunos: GH: Se fizer toda a lição ela dá se não fizer... GS: Ela vê o que nós fizemos e dá a nota, tem que fazer a lição inteirinha, não faltar na prova. GH: Acertar na prova.” (EA4, G12)

Em algumas falas dos alunos do 4º ano e em um grupo do 1º ano, ocorreu atrelamento da nota e do comportamento apresentado pelo aluno, que às vezes apareceu diluído entre as falas de outros aspectos. Mas alguns alunos foram enfáticos, demonstrando acreditarem na existência de nota relacionada ao comportamento e oscilando entre conhecimento/desconhecimento de como esta seria realizada/executada.

“Como a professora sabe a nota do aluno?

Alunos: RO4: Através das lições. RL4: Do comportamento. RO4: Ela está passando na lousa e se o aluno responde na lousa ela sabe direitinho e pelo comportamento, se o aluno fica quieto. RL4: Se for um aluno mais ou menos e ficar quieto na classe ela considera o aluno bom.

E se for mais ou menos e não ficar quieto?

Aluno: RL4: Aí ele é mais ou menos.

Como são as suas notas?

Aluno: RO4: Boas.

E vocês bagunçam?

Aluno: RL: Às vezes eu converso, mas minhas notas são boas.” (EA4, G5)

“E a nota do bimestre?

Alunos: CA: Das provas, tem o comportamento. CE: Por exemplo, ele tirou B na prova e depois na escola ele não está se comportando bem eu acho que abaixa a nota da prova.” (EA4, G8)

“A professora dá nota no comportamento?

Aluno: RE4: Dá.

Como?

Aluno: RE4: isso eu não sei.” (EA4, G9)

“O que é a nota?

Alunos: YA: Não sei, às vezes ela dá A, B, C. TA: Quem sabe ela dá A. Mas se conversa fica com C. LU: Duas provas eu tirei B.

Ela dá C?

Alunos: YA: Porque fica conversando. TA: Ela não gosta de gritar, a professora da 1ª A foi para o hospital de tanto gritar.” (EA1, G3)

Sobre a utilidade da nota, os alunos do 2º e 3º anos apresentaram as seguintes respostas (em ordem decrescente): aprovação/reprovação, informar sobre o rendimento escolar dos alunos aos professores e pais, relacionados a acertos/erros, para aprender. Houve uma aproximação com os itens apontados também nas provas.

“Para que tem nota?

Aluno: MP: Para saber o aluno que foi “mais bom”. Porque assim eles vão acertar tudo no 3º ano. Para ver quem é bom!” (EA2, G2)

“Para que tem nota?

Alunos: TA2: Para ver se está certo. LI: Para ver como a gente está na escola. TA2: Ela mostra para os pais.” (EA2, G1)

“Para que serve a nota?

Aluno: WE2: Pra passar de ano também.” (EA2, G6)

“Para que as notas?

Alunos: AN2: Para passar de ano precisa de A e B. Para mim é só A porque é a melhor nota: o A e o 10. FM: Eu só tiro B, mas B é bom, eu acho.” (EA2, G11)

“Têm nota de comportamento e de lição?

Aluno: AM: Ela vê se a gente está bagunceiro e coloca notas, vê as lições que a gente faz se não erra muito vai nota boa, se errar muito vai outra nota ruim. Depois mostra para os pais.” (EA2, G12)

“Para que tem nota?

Aluno: HE3: Para saber se está melhor, se está ruim ou, mais ou menos.” (EA3, G2)

“Para que serve a nota?

Aluno: AL3: Se não tivesse o governo que passasse todo mundo mesmo sem estudar, ia servir para passar de ano.

Explica de novo?

Aluno: AL3: Olha se passasse de ano mesmo sem estudar, mas se as provas servissem para passar de ano está bem, mas o governo passa de ano qualquer pessoa, se ele não passasse de ano qualquer pessoa, as notas iam servir para isso...

E a nota?

Aluno: JF: Para ver quem passa de ano.” (EA3, G5)

“Para que serve a nota?

Aluno: RI3: Para mostrar para os pais se os alunos está indo bem ou mal. Para saber se o aluno vai passar de ano.” (EA3, G10)

“Para a nota?

Aluno: ROB: Para ver se o aluno está bom ou não.” (EA3, G11)

Para os alunos, as notas eram utilizadas pelo professor para aprovação/reprovação. A maioria deles continuava expressando esta idéia, mesmo com a progressão continuada. Apenas um grupo do 3º ano citou a incoerência da medida no caso de aprovação de todos os alunos.

O mesmo grupo de alunos do 3º ano que havia questionado a existência das notas na progressão continuada discordou da aplicação das notas pela professora, considerando-as, em alguns casos, injustas, porque privilegiavam determinados alunos, e relacionando-as com a questão do comportamento; não consideravam adequada na nota a relação entre conhecimento e comportamento.

“Vocês tem notas boas?”

Alunos: AL3: Mais ou menos. AM3: Acho que não porque a gente faz a lição para a professora e está errado, mas eu acho que está certo, mas para ela está errado.

E para a classe?

Alunos: AL3: Ela corrige na lousa, ela olha se estiver certo ela fala, e também quando não faz a lição, só coloca resposta, ela dá bilhete. JF: Porque é pergunta e resposta, eu também fiz umas provas e daí quando foi arrumar eu tirei C estava igual a dele. AM3: A minha também não tinha nenhum erro, estava tudo certo e ela deu C, comigo também.

Por que isso?

Alunos: AL3: Todo mundo colocou isso. JF: Porque a gente fez bagunça. AL3: Mas não tem nada a ver! Porque a gente indo bem na prova... JF: Eu também acho, mas ela falou...

Por que você não acha certo?

Alunos: AL3: Para mim isto não tem nada a ver! Porque estando tudo certo na prova ela tem que colocar A. Porque a gente faz a avaliação, presta atenção depois ela coloca C, se estiver certo... AM3: Na prova a gente faz certo e depois porque jogou papel ela tira... AL3: E quem não taca papel ela coloca C! Eu só “taquei” porque jogaram em mim.” (EA3, G5)

“Vocês tem nota ruim?”

Alunos: FL3: Um pouco MY: A professora dá mais nota baixa do que alta.

Por que você acha isso?

Alunos: FL3: Porque até o RI3 que é o melhor aluno já tirou D. AN3: Às vezes eu erro muito porque eu estava bagunçando. FL3: C é boa nota.” (EA3, G8)

A nota pareceu não ser meramente uma expectativa pessoal, no sentido de significar aprovação para o aluno, mas importante por ter uma representação também junto aos pais. Uma vez que não fosse obtida a nota desejada – a boa –, acabavam-se gerando punições e reprimendas dos pais sobre o aluno e o reconhecimento público da não satisfação com os resultados obtidos. Poucos alunos manifestaram seu sentimento em relação a esses acontecimentos, mas os que o fizeram demonstravam tristeza e insatisfação diante do ocorrido.

“O que acontece se você leva uma nota ruim?”

Aluno: MA: Minha mãe só fala: “Você teve nota baixa né MA? Aí eu falo: É, mãe! Você tem que melhorar isso aqui, MA!”. Quando minha mãe fala: tem que melhorar essa nota MA, eu falo está bom! Eu pego o caderno e faço um monte de lição e vai tudo rapidinho.” (EA1, G1)

“O que acontece quando leva uma nota ruim?”

Aluno: EN: **Eu fico chateado. Eles levam nota boa e eu não...**

Porque?

Alunos: DO: Porque ele erra. EN: A gente fica conversando. Eu já levei parabéns. DO: Eu também!” (EA1, G8)

Para os alunos do 3º e 4º anos, a nota tinha uma repercussão muito forte, porque evidenciava o resultado da aprendizagem aos pais e podia acarretar consequências não só no âmbito escolar, mas também no âmbito familiar, estando ligada à premiação/punição. Neste sentido, as condições familiares e o esclarecimento dos pais refletiram muito nas atitudes tomadas diante do significado que as notas representavam: grande parte dos pais recorria à agressão física diante de notas ruins, o que, por sua vez, não remetia a uma aprendizagem adequada quando do fracasso/insucesso.

“Quando você tem nota ruim?”

Alunos: RA3: Eu falo para minha mãe e ela não me bate. Ela vem na escola e fala com a professora na reunião. Ela veio e a professora falou que eu estou boa, eu estou quieta, mas eu estou precisando ler. CL: Minha mãe não falou nada, falou só que eu estava melhorando na briga e na lição, mas só um pouco, agora eu não sei como eu estou. A nota só vem na outra série, mas na 4ª série eu não vou estudar aqui, vou ser transferido pro Nogueira.

Por que?

Alunos: CL: Não sei a professora mandou a diretora ir falar para eu estudar no Nogueira. Porque eu tenho que aprender mais então vou na classe especial, minha mãe aceitou.” (EA3, G1)

“O que acontece quando tira nota ruim?”

Alunos: HE3: Para perceber que está ruim nas notas.

Quem percebe?

Alunos: HE3: A professora... e o aluno também, acho.” (EA3, G2)

“O que acontece quando tira nota ruim?”

Aluno: LH: Se eu levar bilhete minha mãe tira minha casca! AX: Minha mãe deixa de castigo.

Vocês já levaram bilhete?

Alunos: LH: Eu levei porque não terminei a lição, minha mãe assinou e fez eu fazer tudo de novo. Eu já levei D, E, minha mãe viu e falou um monte e eu prestei mais atenção! Porque eu tinha mudado de escola e eu não sabia umas coisas, depois eu fui melhorando. AX: Eu sempre levei C, D e E, só duas vezes eu tirei A, em um trabalho, foi na primeira série.

E o que acontece?

Aluno: LH: Se tirar E, D, zero, aí de mim!” (EA3, G3)

“O que acontece quando tira uma nota ruim?”

Aluno: ROB: A professora fala vocês tem que estudar mais em casa para aprender porque na 4ª série vocês vão continuar a lição. Minha mãe todo dia depois do Núcleo manda eu ir fazer a lição.” (EA3, G11)

“O que acontece quando tira nota ruim?”

Alunos: LE3: A mãe briga. Quando eu tirei D de Ciências ela quase bateu em mim, eu vim para a escola chorando. CO3: Minha mãe me bate. Quando eu tirei C+ ela deixou eu fazer as coisas, ficou legal, mas no D ela não deixou eu sair com meus amigos e mandou eu estudar para a próxima prova. LO: Minha mãe

me bate, fala para eu estudar, me deixa um pouco de castigo, fico no quarto fazendo lição. LE3: Eu não apanho minha mãe conversa.” (EA3, G9)

“E quando leva um nota ruim em casa?

Alunos: MCA: Ela fala para eu melhorar, se não eu não vou conseguir serviço quando sair da escola. MU: Minha mãe fala que não vai dar presente se eu não passar de ano.” (EA4, G2)

“O que acontece quando tem notas ruins?

Aluno: WE4: Minha mãe, ela vem na escola ver e quando ela vê que está ruim, ela briga comigo e me deixa de castigo.” (EA4, G3)

“O que acontece quando tira uma nota ruim na escola?

Alunos: CE: Minha mãe briga comigo, às vezes meu pai também, e fico de castigo. CA: Minha mãe xinga e não deixa eu sair, tenho que ficar estudando.” (EA4, G8)

“O que acontece quando leva uma nota ruim?

Alunos: GH: Comigo nunca aconteceu, mas acho que minha mãe daria uma bronca em mim. GS: Minha mãe ia falar para estudar mais e faz chantagem, eu não ganho presente de Natal.” (EA4, G12)

“Você já teve nota ruim?

Alunos: CR4: Um D o ano passado e minha mãe falou para eu melhorar. SI: Já, e mandou eu estudar, não deixou eu sair para brincar. Eu tirei nota vermelha porque não prestava atenção no ano passado.

E agora?

Alunos: CR4: Não. A gente está melhorando mais a leitura. SI: Escrever, interpretar, ler e fazer.” (EA4, G14)

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

Como se revela nas falas abaixo, a nota poderia levar à caracterização da imagem do aluno de forma depreciativa, como apontou a aluna ao manifestar como se sentiria em não obter a nota desejada. Outros alunos do 4º ano pareceram demonstrar um certo sentimento de frustração por possuírem histórico escolar de pouco sucesso – as hesitações, as resistências e as mentiras demonstravam este relacionamento não muito agradável com as notas.

“E se você tirasse nota ruim?

Alunos: LE4: Eu falo para os meus pais que eu estava nervosa na prova, que eu não sabia, eu tenho medo, mas ele vai conversar, dar castigo. BR4: **Meu pai ia ficar descontente e eu não gosto porque eu ia me achar burra**, sem interessar em nada. Na 3ª série eu só tirava C, a professora não sabia explicar... LE4: O mínimo que eu tirei até agora é B.” (EA4, G6)

“O que acontece quando você leva as notas para a casa?

Aluno: RE4: Minha mãe fala que está ruim na escola, que eu não posso faltar. **Eu não tiro nota alta, não aprendo ler...** TR: Minha mãe vê e fala que está ruim, manda prestar mais atenção na escola.” (EA4, G9)

“Se tirar nota ruim?

Alunos: EW: Minha mãe acha ruim. CO4: Meu pai às vezes me bate. EW: Minha mãe xinga, às vezes bate. Daí eu vou para rua e choro! Depois eu melhora. Quando eu era ruim na 2ª série, eu levei bilhete, apanhei da minha mãe. Na 3ª fui melhorando, na 4ª estou mais ou menos.” (EA4, G11)

“Que nota ruim vocês levaram?

Alunos: (MCA ri). MU: C.

C é ruim?

Alunos: MU: É. MCA: Daí ela passa um C e faz risco em baixo. MU: É E.

Você já levou E, MU ?

Alunos: (Ele fica quieto). MCA: A é bom, B também.

E ?...

Alunos: MCA: E é ruim! MU: Esse ano eu não levei, levei? MCA: Eu não sei...

Não sabe que nota você tem?

Alunos: (MCA ri, riso de nervoso e chateação). MU: Eu faltei no dia... que a professora deu.

Vocês já tiraram nota boa?

Alunos: MU: A. MCA: Em matemática...

É verdade?

Aluno: MCA: Não lembro.” (EA4, G2)

“Que nota você tem?

Aluno: WE4: Tem vez que eu tiro C ou D porque a minha mãe falou que se eu tirei essas notas...

O D?

Aluno: WE4: D tem que melhorar, C eu não sei, às vezes minha mãe fala que a nota é ruim porque eu erro muito, às vezes fala que está bom...

Porque você tem nota ruim?

Aluno: WE4: Porque os meninos ficam gritando na classe e eu não presto atenção. Às vezes eu acho que eu tenho D porque eu não faço... Não termino as provas porque não dá tempo. Agora eu termino. Na 3ª série eu fui melhorando e agora eu faço as provas.” (EA4, G3)

“Como faz para tirar nota boa?

Alunos: NA: Estuda muito, esforça muito, presta atenção.

E quando tira uma nota ruim?

Alunos: RA4: A mãe fica brava, mas eu nunca tirei nota ruim eu tenho só A e B.” (EA4, G13)

Um aspecto mencionado apenas por um grupo de alunos do 4º ano apresentou a idéia de que mesmo que o aluno se utilize de “cola” e obtenha uma nota boa, a professora através do convívio diário saberia que não é compatível, não representa a produção real do aluno. A professora detectaria a incoerência e o desvelaria, compreensão bastante idealista, mas que demonstra que os alunos acreditavam no “poder” e no “controle” do professor sobre a nota obtida em uma prova.

“Como ela dá a nota?



Alunos: SI: Ela dá pela falta e pelo erro de quem não presta atenção na prova. Eles colocam qualquer coisa na prova, coloca x só a letra a. CR4: Fica olhando na prova do outro, mas não adianta porque se você copiar e o outro também estiver errado você vai errar.

E se ele fizer certo?

Alunos: CR4: A dona vai saber que ele não fez porque ela vê que ele fica parado na classe.

E se ele tirar nota?

Alunos: CR4: Ela vai saber que ele copiou.” (EA4, G14)

**O comportamento** inadequado apresentado pelos alunos do 1º ano durante as aulas foi muito enfatizado. A preocupação com a “bagunça e os alunos bagunceiros” também era observada e revelada através da atitude da professora de enviar bilhetes, comunicando aos pais os acontecimentos ocorridos na sala de aula. Este procedimento recorrente, diário e visível aos alunos pode ter contribuído para que os alunos do 1º ano fossem submetidos a todo momento, em qualquer problema na sala de aula, tanto em relação ao comportamento – conversar, não parar no lugar, brigar, xingar – quanto à execução da lição – atraso na lição, quase sempre devido ao comportamento e às atitudes citadas acima –, a esta solução: a da professora enviar bilhete aos pais. Se o aluno fosse mal, na lição ou no comportamento, os pais recebiam um bilhete e os alunos concordavam com esta prática realizada pela professora, mesmo sofrendo as repreensões que variavam entre o diálogo com os pais, os castigos e sanções físicas e verbais, como revelaram.

“O que acontece quando o aluno está mal na escola?

Aluno: MA: Ela manda bilhete para as mães falando que o aluno está mal. Quando ele está muito mal mesmo, ela manda bilhete escrito atrás e na frente.

Por que você levou bilhete BR?

Alunos: BR: Porque eu estava com a lição atrasada.

Por que a professora manda bilhete quando está com a lição atrasada?

Alunos: MA: Ela quer apagar a lousa para passar lição e a gente não terminou. MI: É porque a tia apaga a lousa porque às vezes tem gente que fica conversando e não acaba a lição. BR: É, mas agora eu parei. Eu não quero mais conversar, eu só quero ir ao recreio.” (EA1,G1)

“E vocês já levaram bilhete?

Alunos: RO: Levei de conversar. LA: Eu levei, mas eu levei um "cacete". GA: Eu não apanhei, ela só conversou.

Porque acontece isso?

Aluno: LA: Porque a gente fala muito.” (EA1, G2)

“Ela manda bilhete?

Aluno: YA: Quando a gente conversa, não faz lição.” (EA1, G3)

“Já levaram bilhete?

Alunos: AL: O EV levou! EV: Porque eu conversei e minha mãe me bateu. HE: Eu conversei, mas meu pai conversou comigo. AL: Eu levei (ri). Eu bagunço! Meu pai falou que é para fazer lição. HE: É

mentira! Ele não mostra o bilhete, ele joga fora. AL: Eu rasgo, mesmo! HE: A JS conta para mãe dela e ela apanha. AL: Eu não apanhei, só eu bato (tenta se defender).” (EA1, G6)

Neste último exemplo fica perceptível a incorporação pela aluna do comportamento desejado pela professora, ou melhor, aceito socialmente. Embora a maioria concordasse com a prática de enviar bilhetes aos pais e admitisse/legitimasse o motivo, outros procuravam escapar a tal constrangimento através de mecanismos para evitar um possível confronto com os pais.

No controle do comportamento dos alunos o bilhete realmente era o mais recorrente instrumento utilizado pela professora do 1º ano e evidenciava aos pais a situação do filho na sala de aula. A professora contava com esta ajuda dos pais principalmente em relação ao comportamento e às atitudes e valores que estes deveriam apresentar, mas que na maioria não correspondia ao desejado. Através deste mecanismo aos poucos se refletia fora da sala de aula a imagem do aluno que estava sendo construída dentro deste ambiente...

Ainda em relação ao comportamento apresentado pelos alunos, na tentativa de controle na sala de aula, a professora utilizava-se de outras estratégias relatadas pelos alunos: ficar em pé olhando para a parede, gritar com os alunos, marcar os nomes na lousa, retirar o recreio ou a Educação Física ou, ainda, a ida à sala de vídeo (assistir desenho ou filme), mandar para diretoria, ameaçar os alunos com recuperação nas férias, bater o caderno na cabeça do aluno, puxar a orelha, sendo estes três últimos os menos utilizados, somente em casos extremos, como justificaram os próprios alunos.

“O que acontece quando faz bagunça?

Alunos: WI: Ela manda bilhete. HF: Eu não tenho muito bilhete, ela coloca eles no canto olhando para a parede (aponta para o canto da classe).

Você já ficou HF?

Alunos: (Ele não responde) WI: Já porque ele faz muita bagunça, mas agora ele está ficando quietinho. Ele ficou sozinho na classe porque brigou na fila. RA: Quando ele vai para o reforço não leva lápis, borracha. HF: Não é verdade! (fica nervoso)

Mas porque você leva bilhete?

Alunos: HF: Porque bagunço, não faço lição (bravo). RA: Você fica na carteira dos outros...

E o que acontece?

Alunos: HF: Leva de cinta. RA: Minha mãe não bate. HF: Eles batem, eu fujo! Meu tio bate em mim porque minha mãe manda. HF: Às vezes eu enfrento com pau e pedra e rasgo ele de unha!” (EA1, G4)

“O que a professora faz quando o aluno bagunça muito?

Alunos: DI: A tia dá um grito! JE: Ela dá um bilhete, puxa a orelha, dá castigo olhando para a parede. JH: Dá bilhete. Importante é o grito e todo mundo fica em silêncio um minuto e depois começa.” (EA1, G5)

“Como é na classe?

Alunos: WE: É legal quando a professora sai. RI: Porque a gente fica brincando, o AL brigou com o DI e nós fomos separar a briga. Porque a gente fica com raiva quando os outros mexem...

E o que acontece?

Alunos: RI: Ela manda bilhete. GL: Briga, grita a gente tapa a orelha porque todos gritam! RI: Teve um dia que ela quase arrancou minha orelha porque eu briguei com outro moleque. Ela já apertou minha bochecha...

Você leva bilhete?

Alunos: RI: Todo dia não! GL: Leva sim! Porque ele briga e bagunça.” (EA1, G7)

“E o que acontece quando bagunçam?

Alunos: ML: Leva bilhete ou marca na lousa. HC: Leva na diretoria e marca no livro preto...

Porque ela marca na lousa?

Alunos: ML: Para não esquecer e o HF ele apaga quando marca o nome dele, ele morde o lápis. Ela manda bilhete e os alunos ficam quietos.” (EA1, G9)

Como os próprios alunos relataram, a turma era bastante agitada e os próprios alunos reclamavam entre si da bagunça de que às vezes todos participavam, principalmente quando a professora necessitava se ausentar da sala de aula. Não justifica, mas auxilia na compreensão, o fato de o número de alunos na sala de aula ser elevado (39 alunos no início do ano) para um primeiro ano, o que gerou muitas discussões e brigas que, com o passar do tempo, foram se agravando e fizeram necessária a intervenção da professora com as estratégias já enunciadas pelos próprios alunos.

O interessante é que parte dos alunos reconhecia que a intervenção da professora era justificada, porque a agressividade entre eles persistia em muitos momentos da convivência escolar. As falas dos alunos evidenciaram que, mesmo com estas medidas, a professora pouco influenciava na mudança do comportamento dos alunos, uma vez que eles persistiam no que chamavam de bagunça: gritar, bater, xingar. E neste caso pareceu que o reflexo era inverso... o que eles vivenciavam fora do ambiente escolar acabava influenciado pelas relações escolares deles.

O item relacionado ao comportamento foi citado pelos alunos do 2º ano, mas não com tanta relevância, possivelmente devido ao controle exercido pela professora do 2º ano quanto a este aspecto. Poucos alunos a enfrentavam e os que o faziam sabiam das conseqüências, que eram claras, combinadas e executadas: se a professora prometia, ela cumpria e os alunos tinham clareza desta regra. A imagem da não aprendizagem associada à bagunça ou comportamento inadequado pareceu muito presente nas falas dos alunos do 2º ano.

“Por que leva bilhete?

Alunos: WE2: Porque a gente faz bagunça, mas não adianta porque eu continuo mais ainda! TO: Eu estou cansado de fazer lição, o ano inteiro. WE2: Eu estou cansado de bagunçar (ri). Eu não quero fazer nada. Quando dá sono eu durmo.” (EA2, G6)

“E o que acontece quando bagunçam?

Alunos: JB: Os alunos marcam os nomes, mas não adianta. TH2: Ela, coloca eles de castigo. AG: Atrás do armário, uma vez ela tacou o estojo no WE2 porque ele faz muita bagunça e ele é muito engraçado, ele e a professora riram.” (EA2, G7)

“A professora chama atenção de vocês?

Alunos: TI: Chama porque eu faço bagunça, eu fico levantando, mas na aula eu faço lição. Porque eu sou um pouco devagar, a minha lição eu faço devagarzinho. KA2: Ela manda você se sentar. JA2: Ela fala: – Vamos, vamos logo! Eu, é porque eu converso, mas na lição ela não reclama. KA2: Porque eu converso! TI: Ela conversa e não faz a lição e fica atrasada. KA2: Mas eu faço rápido, de vez enquanto eu termino, depois vou conversar.

O que a professora faz quando bagunçam?

Alunos: JA2: Coloca de castigo, leva para a diretoria. Eles ficam sentados de castigo no banco, conversam com a diretora, ela pega a vassoura e fala para eles “xisparem”, ela jogou o estojo no WE2, e coloca atrás do armário, manda bilhete.

E resolve?

Alunos: TI: Não porque os pais não assinam...

Porque a professora manda bilhete?

Alunos: TI: Para ver se a mãe deles bate e para eles não fazerem arte na escola. O FA fica na porta, o WE2 e o FE... e depois empurram o FE que chorou. A tia disse: Bem feito! Porque ela não gosta dele. A professora dispensou o WE2 e o ML2 porque eles só bagunçam, mas eles vêm mesmo assim porque a mãe não aguenta. JA2: Eu já levei bilhete porque não fiz a lição.” (EA2, G3)

“E com os alunos bagunceiros?

Alunos: CR: Ela manda ir atrás do armário ou na diretoria. CM: O ML2, WE2 e FA eles ficam correndo, falando, escorregando no corredor.” (EA2, G8)

“O que você não gosta na escola?

Aluno: ML2: De ir na diretoria porque a dona xinga e briga...

Por que você vai para a diretoria?

Aluno: ML2: Porque eu brigo, dá porrada. Eles mexem dona...

E tem que bater...

Aluno: ML2: Tem pessoas diferentes que só vai conversar. Mas se eles xingam minha mãe...

Você já levou bilhete?

Aluno: ML2: Já de bagunça

Você bagunça com todas as professoras?

Aluno: ML2: Não com a dona ME não! Porque ela é brava!” (EA2, G9)

“E por que fica de castigo?

Aluno: FE: Porque quando a professora não está eu fico bagunçando, quando ela está eu faço lição. Se bagunça ela passa mais lição.” (EA2, G10)

O comportamento indesejável era sempre reprimido com castigos: colocar atrás do armário, puxar a orelha, levar na diretoria, bilhete. O bilhete era utilizado, sempre notificando aos pais a atitude inadequada do filho, quer seja relacionada ao comportamento ou à lição, como demonstraram os alunos.

Mesmo os alunos considerados bons eram constantemente “assediados” pela professora. Ao final do ano letivo, estabeleceu-se uma linha tênue entre o que era brincadeira – para os

alunos bons – e o que era sério – para os alunos ruins. Não fosse a entonação e os motivos esclarecidos, os próprios alunos confundiam-se com o limite destas práticas.

“Ela chama atenção dos alunos?

Alunos: TA2: Chama. Às vezes ela chama porque a gente conversa muito. TY: Estas três só conversam. TA2: Mas a gente é boa de prova. LI: Na hora da prova eu não converso. A professora fala para a gente ficar quieta. Mas ela fica mais brava com o FE, o ML2, o FA porque eles não respeitam a tia, eles dão risadas... Daí a professora manda eles sentarem e tem vez que joga o estojo na cabeça dele. O WE2 acha graça.” (EA2, G1)

“Porque marca os nomes deles?

Alunos: AN2: Porque a professora manda marcar os nomes deles quando ela sai e eles ficam conversando, fazendo, bagunça. Quem está marcado no recreio fica na classe da professora do 3º ano.

E porque isso?

Alunos: RS: É castigo, ela puxa orelha, dá tapa na cabeça, joga o estojo. AL2: Ela também bate muito na minha cabeça, mas é de brincadeira...

Porque você faz bagunça?

Alunos: AL2: Não é porque eu erro e ela bate brincando e daí eu falo ai!!! Ela meio que brinca...

E vocês não bagunçam?

Alunos: RS: Não a gente termina a lição. AN2: Eu pelo menos fico fazendo desenhos.” (EA2, G11)

“Porque eles são os mais bagunceiros?

Alunos: AM: Porque eles não fazem nada só fica conversando, mas quando a tia passa lição neles daí eles param. Quando a diretora chama ela, eles começam a bagunçar e o AN2 tem que marcar os nomes na lousa. O ML2 fica paquerando a TA2. LU2: Eles batem...

E o que eu a professora faz?

Alunos: AM: Ela briga e puxa a orelha. LU2: Quando o WE2 bagunça ela puxa a orelha.

E porque ela faz isso?

Alunos: AM: Para parar a bagunça porque ela tem dor de cabeça. LU2: Leva bilhete e às vezes põe atrás do armário.

E vocês? Porque vocês ficam brigando com a professora?

Alunos: AM: Porque ela fica beliscando a gente, ela pega a caneta e risca a gente. LU2: Ela puxa o dedo da gente. Porque a gente fica fando para ela brincar com a gente, a gente fica em cima dela. AM: Porque a gente gosta muito dela. JR: Gostaria de pegar ela na 3ª, a gente pula em cima dela, e ela conta até três e a gente sai tudo correndo...

E quando ela dá uma lição que vocês não querem?

Alunos: AM: A gente pede para ela passar outra coisa. JR: ela fala que quanto mais nós falarmos mais ela enche a lousa e a gente fica reclamando... Ela belisca todo mundo. LU2: E pinta a gente também.” (EA2, G12)

Para os alunos do 3º ano, o aspecto mais enfatizado, mencionado em primeiro lugar, estava relacionado ao comportamento deles. As falas eram recorrentes quanto ao aspecto do comportamento da classe como um todo e também ao comportamento individual, o que de certa forma corroborou com as observações descritas da turma anteriormente. Portanto, o aspecto principal da avaliação para eles remetia ao comportamento, seguido do conhecimento representado através de provas, notas e lições.

Neste sentido, também se evidenciou a repressão, o controle exercido pela professora sobre a turma e os mecanismos utilizados para esta função. Dessas práticas utilizadas para controlar o comportamento os alunos, citaram: chamar a atenção, às vezes gritando ou ameaçando o aluno; mandar bilhete para os pais; castigar – ficar sem recreio, sem Educação Física, atrás do armário, no 1º ano, ficar em pé fazendo a lição, chamar a mãe na escola para conversar, levar na diretoria, marcar o nome do aluno na lousa e, em alguns casos, os alunos relacionaram com as notas.

No entanto, alguns alunos validavam os mecanismos utilizados na prática para controlar o comportamento deles, assumindo os exageros que cometiam. Essa validação pode estar relacionada com a aceitação ou não destes alunos de sua própria imagem na escola.

“O que a professora fala quando bagunça?

Alunos: RA3: Xinga ele. CL: Ela fala assim quantas vezes você bater nos outros eu chamo sua mãe na escola. RA3: E ele vai empurrando a carteira, a mesa, vai chutando a mesa, a professora coloca ele para fora e tranca a porta com a chave.” (EA3, G1)

“Por que a professora chama a atenção?

Alunos: HE3: Por causa de lição e de comportamento. ED: Está certo! HE3: Às vezes está certo. ED: porque a gente faz bagunça fica brincando, às vezes não faz lição. HE3: tem vez que ela dá muita lição e a gente quer sair, e não dá tempo de fazer. Daí ela manda bilhete quando não faz a lição de casa.” (EA3, G2)

“Tem problema desobedecer a professora?

Alunos: PT: Um pouco na classe. A professora grita com eles porque ficam fazendo bagunça não respeitam ela por isso ela fica brava. A gente não faz muita bagunça; mais ou menos. AX: Eu faço! LH: Bagunça de ficar andando na sala, conversando, jogando papel. AX: Isso eu não faço, é o CL!

O que acontece quando tem muita bagunça?

Alunos: PT: Ela coloca de castigo perto da parede na lousa. LH: Só o CL ela coloca para fora porque ele é muito bagunceiro. PT: Ele é muito bagunceiro. Briga com todo mundo, joga borracha então ela tranca lá fora porque se não ele mexe com todos.” (EA3, G3)

“O que acontece quando a professora chama atenção?

Alunos: TP: Ela chama mais a atenção da gente quando a gente conversa, ela fala para a gente parar de conversar se não ela coloca a gente na 1ª série. BR3: Ela falou para eu falar mais baixo.

Como é a classe de vocês?

Alunos: TP: Bagunceira. Eles brigam, tacam borracha, já acertaram até a professora. Nós também, mas a gente só conversa...

E o que acontece?

Alunos: TP: Fica sem recreio, sem Educação Física, sem vídeo, sem biblioteca quando os meninos bagunçam muito. BR3: Por causa de um ficam todos... Fica de castigo, leva para diretoria, mas são mais os meninos. TL: Quando a gente conversa muito, a professora fala que vai dar bilhete, mas ela só põe medo.” (EA3, G4)

“Como é na escola?

Alunos: VA: Eu não gosto de briga porque depois se machuca e vão colocar a culpa em nós mesmos.

O que acontece?

Alunos: RE3: Nada a professora olha um pouco, mas depois que a gente se mata ela vai lá e separa. Ela olha um pouco de canto e depois quando está muito ela manda parar.

Por que as brigas?

Alunos: RE3: Não sei, mas a professora vai em cima para separar.

E quando o aluno vai muito mal de comportamento?

Alunos: VA: A professora põe de castigo, põe em pé virado para a lousa. RE3: Ela manda bilhete para o pai e a mãe. MI3: Deixa em pé lá na frente, faz a lição em pé. VA: vai para a diretoria.

Por que vocês levam bilhetes?

Alunos: MI3: Eu não sei... (silêncio). Acho que eu não faço a lição direito! VA: ela roubou dinheiro (silêncio)

Porque a professora grita com os alunos?

Alunos: MI3: Porque perde a paciência, porque os alunos não respeitam e o CL briga.” (EA3, G6)

“Por que os alunos não obedecem a professora?

Alunos: SIL: Porque não respeita a professora. CL não fez nada na prova deixou em branco.

E o que acontece?

Alunos: IA: Tira zero. MO: A professora mete um E. IA: Ela nem dá nota.

O que acontece quando o aluno bagunça?

Alunos: SIL: Castigo. MO: manda escrever varias vezes que não vai mais se comportar mal. Ela manda fazer 4 páginas, não deixa ir no recreio, põe no recreio na 1ª serie, manda bilhete.” (EA3, G7)

“Como é a classe de vocês?

Aluno: FL3: Legal. Os alunos são todos bagunceiros. O CL quando a professora sai, todo mundo faz bagunça, não é um nem outros, são todos, até nós! E se a professora chegar, ela briga, deixa sem recreio, fala que vai levar para assinar o livro preto, marca a gente na lousa e a gente fica sem recreio. Já ficamos um montão! É ruim porque fica na classe fazendo lição e os outros ficam chamando...

A professora está certa?

Aluno: AN3: Está! Porque quando a gente fica bagunçando.” (EA3, G8)

Os alunos procuravam esclarecer o comportamento apresentado pela classe e por eles, apresentando algumas possíveis justificativas.

Duas justificativas apresentadas remeteram à aprendizagem. Nas falas abaixo, os alunos apontaram o que poderia ser um dos motivos do comportamento excessivamente agitado da classe: a insatisfação com a quantidade de lição e afazeres escolares que para eles pareciam ser pouco representativos ou importantes (como os estudos de GUIMARÃES (1996), AQUINO (1996), a respeito de disciplina/indisciplina já apontaram). A insatisfação com a aprendizagem, seu conteúdo e forma, poderia gerar uma atitude de contraposição e até de resistência através da indisciplina. Não se pretende aqui realizar a discussão sobre indisciplina, mesmo porque acreditamos na necessidade de uma certa organização e ordem para a produção do conhecimento, mas alertar para a insatisfação com uma aprendizagem que não tem significado para o aluno e acarreta medidas e ações avaliativas para controle da ordem, muitas vezes de caráter negativo.

“Como é na classe?

Alunos: LT: Bom. Não gosto de briga. RI3: Têm gente que mente e depois bate na gente. GD: Mas só quando a professora não está na classe porque eles têm medo de ir para a diretoria ou levar bilhete. Eu tenho um monte de bilhete.

Por que?

Alunos: GD: Nada. LT: Não faz a lição. A professora mandou fazer 40 páginas e ele nem abriu o caderno. E de comportamento?

Aluno: GD: Não! Mas se bate em mim eu não fico quieto. LT: Uma vez eu levei porque xinguei a professora. Não lembro não sei explicar o motivo, era muita lição cansa a mão! RI3: Ele xingou a professora e um moleque foi lá e falou para a professora o que ele disse.” (EA3, G10)

Uma outra justificativa apresentada e também defendida pela professora do 3º ano, em outros momentos observados na pesquisa, referia-se a uma certa dificuldade dos alunos de estabelecer um comportamento desejável padrão, devido à inconstância de professores para a turma no ano anterior. Esta justificativa relaciona-se à organização escolar, enquanto a outra referia-se mais à motivação intrínseca para a aprendizagem.<sup>31</sup>

“Por que sai tanta confusão?

Alunos: TP: Porque a professora fala que a gente não aprendeu educação na 2ª série porque mudava muito de professora.

O que acontece quando fazem muita bagunça na sala de aula?

Alunos: TL: Só quem xinga muito, vai à diretoria. Alguns assinam o livro preto você leva suspensão. O CL assinou um monte, mas nunca levou suspensão. Tem dia que CL está bom, mas depois passa. TP: A gente é ruim assim por causa da 2ª série. BR3: O CL não era assim, ela era bonzinho. Ele teve uns amigos que deixaram ele assim.” (EA3, G4)

Mesmo com estas justificativas, nem todos alunos identificavam-nas claramente, principalmente aqueles que sofriam mais constantemente as punições ou sanções, merecidas ou não. O que alguns deles demonstraram era o quanto o ambiente escolar pode ser constrangedor, doloroso e perverso, gerando também uma reação de descaso com o realizado.

“O que acontece quando bagunçam?

Alunos: HE3: Às vezes ela manda bilhete, às vezes deixa de castigo atrás do armário. ED: ela leva a gente na 1ª série e a professora coloca a gente atrás do armário. **Dá vontade de chorar... não sei, dá um negócio na gente...** HE3: Eu não gosto da 1ª série porque ela coloca atrás do armário as outras professoras não!

O que você sente quando a professora chama a sua atenção?

Aluno: ED: Triste (sincero e chateado – silêncio)

Mas você a obedece?

Aluno: ED: Às vezes a gente foge dela quando ela vai levar para a 1ª série e fica triste porque... ficar lá é triste... (Silêncio).” (EA3, G2)

“O que acontece quando a professora chama sua atenção GD?

Alunos: GD: (Silêncio) Tem vez que ela me xinga e manda bilhete, fala que eu não estou aprendendo, que eu não estudo porque... Eu fico magoado porque ela xinga e manda bilhete.

E você LT?

---

<sup>31</sup> Ver HEXTALL e SARUP (1977) alienação na relação aprendizagem/avaliação.



Alunos: (Silêncio) RI3: Ele acaba a lição e fica mexendo com os outros. LT: Ela manda sentar bem brava e eu obedeço. Eu não ligo!

Você não fica chateado?

Aluno: LT: Não! Sei lá! (pouco se importando)” (EA3, G10)

“O que a professora faz quando você não para de falar?

Alunos: CO3: Fica brava, manda ficar quieto e eu abaixo a cabeça porque eu tenho vergonha. LO: Ela me levou na 1ª série, às vezes fico na carteira com a cabeça abaixada. Foram jogar papel e eu levantei e joguei no lixo. Ela mandou eu, o ROB, AM3, tudo na 1ª série e ficamos sentado no chão na frente da classe.

Como você se sentiu?

Aluno: LO: Ruim porque ficar só sentado. O CO3 fez bagunça e ele não quis ir para a 1ª série.” (EA3, G9)

As conseqüências do comportamento apresentado na escola tendem a se expandir, a partir do momento em que os pais são utilizados como auxiliares para obtenção de um comportamento desejável do aluno/filho, através da solicitação da professora via bilhete. Além das punições e sanções recebidas no âmbito escolar, outras surgem no ambiente familiar, dependendo do esclarecimento da família, resultando em repreensões verbais e físicas. Desta forma, constitui-se e marca-se a imagem do aluno, tanto dele, como da escola e também dos pais sobre ele mesmo.

“E na classe?

Alunos: CL: Eu brigo. RA3: Eu faço lição se eu brigar, em casa eu apanho! Minha irmã sai da classe dela e briga e minha mãe fala que ela vai apanhar. CL: Eu apanho do meu pai. Minha mãe só me bate quando eu faço muita coisa porque ela trabalha.

E porque você apanha?

Alunos: CL: Porque eu brigo com os outros, porque eu sou bagunceiro. Na escola eu estou melhorando um pouco. Estou conseguindo ler e escrever um pouco, não é RA3? (Ela concorda com a cabeça).” (EA3, G1)

“O que acontece quando o aluno bagunça?

Alunos: AL3: Ela marca na lousa e deixa o aluno sem recreio, sem Educação Física. AM3: Manda bilhete para os pais e daí a mãe bate na gente. AL3: Eu levei bilhete e minha mãe falou que era para prestar atenção na aula se não da próxima vez, eu ia apanhar. JF: Eu levei uma surra da minha mãe e ela mandou fazer a lição.

Você fica muito de castigo?

Alunos: AM3: Sexta-feira eu fiquei. A professora tirou a minha mesa e eu fiquei em pé fazendo a lição porque eu estava jogando papel.” (EA3, G5)

“O que acontece quando leva bilhete?

Alunos: HE3: Tem gente que arrancava a folha, mas a professora mandou colar. Eles mesmos assinam. A professora fica brava, minha mãe briga comigo, mas não bate. Meu pai bate se faz bagunça em casa. Uma vez ele deu uma cintada na minha cabeça, minha irmã se escondeu.” (EA3, G2)

Registrou-se a ocorrência, em dois grupos de alunos do 3º ano, de sanções e punições também quando da não realização da lição, ou seja, relacionadas à aprendizagem, principalmente os castigos e bilhetes.

“O que acontece quando vocês não fazem a lição?

Alunos: HE3: A professora manda bilhete ou deixa de castigo. ED: Às vezes ela dá pra a gente ir na 1ª série fazer lição. HE3: Ela pediu a tarefa e eu fiz, ela deixou a gente ir brincar. Ela deixa de castigo na frente, atrás do armário na classe.

Por que não faz a lição?

Alunos: HE3: Eu faço tia! Mas, tem vez que eu não faço. Quando nós não fazemos a dona dá bilhete e a gente fica nervoso e faz!

Quando leva bilhete faz a lição?

Alunos: HE3: É! Se não leva outro bilhete. A dona dá muita lição, ela dá 5 folhas ou mais. ED: Ela deu 4 provas, a primeira ela deu na lousa e depois ela deu desenhos para pintar. HE3: Eu não faltei um dia da prova. ED: Nem eu!” (EA3, G2)

“O que acontece com quem não faz a lição?

Alunos: LO: O AM3 faz, mas ele coloca qualquer resposta e fica brigando. O AL3, ROB, GD, HE3 e o ED, a MI3 também faz um pouco de lição.

E o que a professora faz?

Alunos: LO: Coloca de castigo (concordam), LE3: E fica sem recreio, atrás do armário, fica sem Educação Física. CO3: Vai para a diretoria.” (EA3, G9)

Alunos do 4º ano também revelaram o comportamento como um dos aspectos considerados na avaliação do professor sobre o aluno. Os comportamentos mais enfatizados apresentados na sala de aula foram: a bagunça, a conversa, a briga. Estes, por sua vez, acarretavam sanções por parte das professoras, entre elas: repreensão verbal (“bronca”), bilhete, nota ruim, castigo, colocar para fora da sala de aula e ir à diretora. Estas três últimas eles mesmos negaram que a professora realizasse, mas possivelmente já as conheciam em suas trajetórias escolares. Na percepção dos próprios alunos, a classe era muito bagunceira e, portanto, as repreensões para alguns, principalmente para os que não as sofriam, eram consideradas justas; para quem as sofria, entretanto, o gosto era mais amargo.

“O que vocês fazem na escola?

Alunos: MC: Leva bronca da professora porque bagunça, porque fala muito.

Por que vocês fazem isso?

Alunos: MC: Para se divertir.

É divertido levar bronca da professora?

Alunos: MC: Não! O legal é ver os alunos levando bronca da professora. O RO4 ele é o que faz mais bagunça na classe, ele fica mexendo com os outros e a dona desce a “carcada, dá bronca. Quando a gente “zoa” com ele daí a dona “tira” com a cara dele também. Ela fala que se fizer alguma coisa que faz mal para outro aluno ou que a gente falar algo que faz mal para o amigo ela vai colocar ele para fora da classe. Ela já colocou alguém para fora da classe?

Aluno: JO4: Esse ano não. O ano passado ela colocou o RO4. A professora IZ colocou o MCA. Ele ficou fazendo bagunça na classe.

O que acontece quando o aluno bagunça muito?

Aluno: MC: Leva bronca e a dona coloca para fora, leva para diretoria.

Teve aluno que foi para diretoria?

Aluno: MC: Não acho que não!” (EA4, G1)

“O que acontece quando o aluno é bagunceiro?”

Alunos: RO4: Vai mal, tira nota ruim, fica de castigo. RL4: Quando é sorteio nem coloca o nome do aluno porque ele ficou bagunçando. Ele ficou gritando, a professora não colocou (apontando para RO4).

Por que você fez isso?

Alunos: RO4: Para brincar. Não sei. RL4: Ele comeu o ovo da experiência...

E o que acontece quando você faz essas coisas?

Alunos: RO4: Levo bronca da EL. RL4: Quando leva bronca fico envergonhado.

O que a professora faz?

Alunos: RL: Ela fala que vai dar bilhete, promete, mas não manda. RO4: Mas para mim ela mandou e meu pai bateu em mim. Eu fico chorando. Eu não falo tudo para meu pai, tem bilhete que eu escondo. Minha mãe falou que cada vez que eu fizer uma coisa errada eu vou ficar de castigo para lembrar o que eu fiz de errado.

A professora tira a nota quando vocês bagunçam?

Alunos: RO4: Não, ela considera a lição que a gente fez! RL4: Às vezes ela ameaça, às vezes ela fala que vai valer nota. RO4: O trabalho dela nós fizemos duas vezes e ela escreveu no final da folha que eu fiquei conversando. Eu ficava virado para trás e na hora da auto-avaliação ela reclamou que a gente não coloca direito. O KA4 fez bagunça e colocou verde, ela respondeu que ele tinha que colocar vermelho naquele dia, ela fica olhando.” (EA4, G5)

“Ela não dá bronca?”

Alunos: CO4: Ela fala que manda bilhete, mas não manda. EW: Manda sim! CO4: Para mim ela falou e não mandou! EW: Porque você chorou! Eu tenho medo da minha mãe me bater. CO4: Eu não! Às vezes nem choro quando minha mãe bate. A professora IZ falou que ia pegar o meu caderno, mas não escreveu, eu não deixei ela segurar o caderno, eu tirei dela.

Por que ela ia dar bilhete para você?

Alunos: CO4: Porque eu conversei, eu respondi para ela. Estava olhando para trás quando ela explicou.

E é certo?

Aluno: CO4: Não, mas...” (EA4, G11)

Para os alunos dos 1º, 2º e 3º anos o comportamento gerava uma discussão intensa. Para os alunos do 4º ano, mesmo considerando a turma “bagunceira”, o aspecto mais recorrente não estava relacionado ao comportamento, e sim às notas e provas. A nota parecia ser um aspecto mais central e as provas colaboravam para revelar as notas.

Um outro procedimento interessante, comentado por poucos alunos do 2º e 4º anos, referia-se às anotações da professora sobre os alunos em um caderno. Essas observações eram transferidas posteriormente para **as fichas descritivas**, prática avaliativa adotada na escola, no sentido de informar os pais sobre a situação de aprendizagem dos filhos (já utilizadas no Ciclo Básico).

“Como você sabe que vai ser aprovada?”

Alunos: (risadas) TA2: Na última reunião a professora falou para minha mãe que eu ia passar. Na reunião ela da uma **folha escrita da nossa vida**. Daí os pais vê e está escrito se o aluno é bom ou mau, depois ela manda o pai assinar e os pais perguntam se a gente está bem e ela fala que está, mas tem alguns que ela fala que não, como o FE que responde para ela, o ML2 que briga.

Por que ela escreve esta ficha?

Alunos: (Juntas): Para saber como o aluno é na escola!” (EA2, G1)

“Por que ela escreve no caderno sobre o aluno?”

Aluno: JA2: Para os pais lerem e depois brigarem com os alunos. Porque eles são muito bagunceiros. A mãe do FE falou que vai tirar ele da escola e vai ficar sozinho em casa.” (EA2, G3)

“Como o professor avalia o aluno?”

Alunos: AN2: Falando bem do aluno. AL2: Ela não fala muito bem do ML2 porque ela só vai colocar as coisas que ele não faz direito, então ela não vai falar bem, não! Na folha do aluno.” (EA2, G11)

“Como a professora sabe se o aluno está indo bem o mal na escola?”

Alunos: AM: **Ela escreve no caderno a vida dos alunos**. LU2: Ela falou que tem um caderno preto... AM: Se a gente está bem ou mal, se a gente se comporta ou não. LU2: Ela escreve a ML2 é bagunceira, a vida dela. AM: Para mostrar para a mãe o que a gente faz na escola, as dificuldades, as notas de comportamento e de lição.” (EA2, G12)

“O que acontece quando o aluno está indo mal?”

Alunos: RO4: A **professora tenta consertar**. Fica falando para fazer a lição, parar de conversar, “pega no pé”, “fica em cima”, não deixa bagunçar... RL4: Na minha **ficha estava escrito** ele agarra as atividades com facilidade.” (EA4, G5)

Um outro instrumento citado em apenas dois grupos dos 3º e 4º anos foi a **auto-avaliação**, que teve opiniões favoráveis. Vale ressaltar que os alunos que a enfocaram estão entre os melhores alunos da turma.

“E a auto-avaliação?”

Alunos: RO4: Agora a gente não está fazendo mais. RL4: Era bom apesar de que a gente tinha que fazer na classe no final da aula se não ela não deixa ir para a casa. RO4: Ela falava: – Você tem que ver e procurar melhorar a tarefa que você está vermelho. Quando tinha vermelho em respeitar os colegas e a professora ela falava que a gente tinha que pensar no que a gente fez. O meu uma vez deu tudo verde. Era importante isso?

Aluno: RO4: Era porque você podia ver a sua avaliação, se você vai repetir, para melhorar.” (EA4, G5)

“E a auto-avaliação?”

Aluno: LE4: Ela faz para ver se o aluno é sincero ou não, se ele está prestando atenção no que faz.” (EA4, G6)

“O que é auto-avaliação?”

Aluno: TL: É dizer como você está!” (EA3, G4)

Como observamos a avaliação ainda está relacionada aos procedimentos de avaliação e ao comportamento apresentado pelos alunos. A nota, a prova e o comportamento eram os mais enfatizados nas falas dos alunos e revelaram que ainda persiste na prática escolar a classificação e seleção dos alunos, principalmente a diferenciação entre os que sabem e os que não sabem, os alunos bons/fracos, portanto, o sucesso/fracasso. Vale ressaltar que os alunos apontaram dois outros instrumentos: a auto-avaliação, introduzida pela professora, e as fichas descritivas, elaboradas na escola durante o ano escolar.

Para os alunos das diferentes turmas **as dificuldades** estavam relacionadas à alfabetização (leitura e escrita), sendo que para os alunos que já dominavam, as dificuldades residiam em dominar outros conhecimentos/conteúdos da Matemática e outras ciências.

O silêncio nas respostas dos alunos que não estavam alfabetizados pode revelar uma outra dificuldade: de aceitação/reconhecimento da situação de aprendizagem. Muitas das dificuldades dos alunos bons foram solucionadas, segundo eles, através da intervenção da professora com “as dicas”; a insegurança demonstrada principalmente pelos alunos pequenos (1º e 2º anos) pode ser um fator que complementa este dado – eles sentem-se seguros para executar as atividades se a professora indica um caminho.

“O que é difícil aprender?

Alunos: LF: Ler porque a gente não sabe ler, mas escrever a gente sabe...

Escrever ou copiar?

Alunos: LF: Copiar. FA: Eu sei ler, mas eu gosto de ficar brincando na classe...

E você JS2?

Alunos: LF: Ela nem faz nada. JS2: Só de vez enquanto.

Por que?

Aluno: (silêncio).” (EA2, G5)

“O que é mais difícil aprender?

Alunos: (silêncio)

Como você se sente quando não consegue fazer a lição?

Alunos: IS: Ela passa muito difícil! MP: Ah... eu fico pensando que eu vou errar tudo.

O que acontece com o aluno quando não faz a lição?

Aluno: MP: A tia briga, e ele vai ter que fazer tudo. Daí a tia apaga e manda sentar e fazer.

E você faz a lição?

Alunos: (silêncio)

Se não faz lição o que acontece?

Alunos: IS: Não passa de ano. MP: A tia fica só brigando com ele.” (EA2, G2)

“Ela ajuda se o aluno não consegue aprender?

Alunos: TO: Ela dá umas dicas. WE2: Ela dá texto para colocar título.

E os alunos que vão mal?

Aluno: WE2: Ela fala se você não quer estudar vai para fora, não atrapalha quem quer estudar. Eu não vou para fora, eu fico!

Para quem ela dá lição mais fácil?

Alunos: WE2: Para a fileira do FA, IS, LF, MP, FE, ML2, JS2. TO: Porque eles são fracos!” (EA2, G6)

“O que acontece quando a lição é difícil?

Aluno: TY: A gente tem que pensar. JR: Os problemas, as contas de dividir, de menos...

O que vocês falam para a professora?

Alunos: TY: Para a professora dar uma dica para a gente. Pede outra lição, a gente pede para a professora dar aquela lição que a gente gosta. TA2: Se for problemas a gente não gosta e fala que é muito difícil que a gente não consegue aprender; aí ela pega e dá uma dica e quando a gente termina a lição ela passa na lousa, corrige.” (EA2, G1)

“O que é difícil de aprender?

Alunos: CM: Contas de dividir... DA: As de menos.” (EA2, G8)

“O que você gosta na escola?

Aluno: ML2: De aprender a ler.

Você sabe ler?

Aluno: ML2: Um pouco. Porque é difícil dona... as palavras.” (EA2, G9)

“O que é difícil aprender?

Alunos: MCA: Ler é difícil, escrever mais ou menos, conta é fácil. MU: Ler as palavras quando tem muitas letras.

O que acontece quando o aluno vai mal na escola?

Alunos: MCA: Chama a mãe quando o aluno vai mal na escola. MU: A professora manda bilhete e ele joga fora, a mãe dele não vem! (MCA se defende) MCA: Eu levo pro meu pai, ele lê e assina e depois ele falou que não era mais para eu fazer bagunça na escola.

O que a professora faz quando o aluno é ruim?

Alunos: (silêncio) MU: Dá lição para fazer em casa, dá livro, historinha e contar para ela. MCA: A dona MA do reforço ela mandou a gente escrever bilhete.

E vocês fizeram?

Aluno: MCA: Fizemos! Agora ele vai ter que corrigir o que nós escrevemos.” (EA4, G2)

“O que é difícil de aprender?

Alunos: TP: Matemática! (Todos concordam).” (EA3, G4)

“O que é mais difícil de aprender?

Alunos: CO3: Estudos Sociais e Ciências porque ela não dá muito. LE3: Matemática porque não tem o que ler e responder, são só números. LO: Português porque tem que saber muitas coisas.” (EA3, G9)

Sobre as medidas adotadas nos casos da não aprendizagem escolar, os alunos do 2º e 3º anos revelaram algumas intervenções das professoras, como: mandar o aluno para o reforço, pedir intervenção dos pais, recomendar mais lição ou lição mais fácil, brigar com o aluno, ensinar ou explicar de novo. Os alunos do 3º ano ainda acrescentaram: pedir para um aluno bom ajudar o mais fraco, colocar de castigo, dar nota baixa, chamar a atenção do aluno, colocá-lo próximo dela. Não resolvendo, uma aluna do 3º ano comentou que a última opção seria o encaminhamento para o reforço de férias.

“O que a professora faz quando o aluno vai mal?

Aluno: ML2: Fala com a mãe e manda a mãe dar um jeito no aluno. Ela briga com o aluno.

E como ela faz quando você não sabe?

Aluno: ML2: Ela chama lá a gente na mesa, e ela fala t com a e eu leio a palavra juntando. Às vezes que ela manda fazer história.” (EA2, G9)

“Como ela faz quando o aluno não aprende?

Alunos: AN2: Ela fica passando palavras. FM: Ela passa frases. RS: Ela faz texto pequeno e manda copiar e faz perguntas. FM: Ela dá lição mais fraca e depois manda eles lerem na frente dela.

Eles aprendem assim?

Alunos: AN2: Não! Porque eles ficam bagunçando, a professora manda eles fazerem a lição e não faz!  
AL2: Fica tacando estilingue dentro da classe, a professora tomou dele.” (EA2, G11)

“O que ela faz quando os alunos não estão aprendendo?

Aluno: AG: Sabe aquelas letras do ba-be-bi-bo-bu... então dá palavras e para a fileira melhor ela da frase e problemas.” (EA2, G7)

“O que a professora faz quando vocês não conseguem ler?

Alunos: ED: Dá reforço, eu gosto de reforço! HE3: Eu sei porque ele gosta, ela dá copia, dá tempo para copiar e na classe não dá. ED: Porque é mais fácil, as coisas difíceis eu não consigo fazer. HE3: Na classe é coisa diferente. ED: Às vezes a gente faz um monte de coisa, a gente consegue copiar, mas às vezes ela dá coisa muito difícil. E ditado não dá! Ela dá muita lição difícil!

Mas os outros alunos da classe conseguem fazer?

Alunos: ED: Consegue! A MY, BR3, TL, MO, o JF às vezes. O RI3 tirou A na prova.

O que a professora faz com quem não sabe ler?

Alunos: HE3: Antes ela dava lição fácil, passava no caderno. Agora ela só dá reforço porque está chegando o fim do ano. Vai ser difícil aprender, mas se não aprender esse ano vai demorar em aprender. Porque eu não aprendi hoje vai aprender outro dia? Quem não sabe ler vai levar bilhete. HE3: Têm gente que não empresta caderno para a gente fazer. E o CO3 é mentiroso porque ele fala que a gente pegou a bolacha dele e é mentira! Daí a gente leva bilhete! (bravo) ED: Eles batem na gente e eles falam tudo que é a gente, e a gente fica de castigo atrás do armário.” (EA3, G2)

“O que acontece quando o aluno não aprende?

Alunos: (Todas) Vão para o reforço! TL: Para aprender, eles vão porque na 2ª série eles não aprenderam. BR3: Se não aprenderem neste reforço vai para o de janeiro.” (EA3, G4)

“O que acontece quando o aluno não vai bem na escola?

Alunos: FL3: Castigo, **deixa ele de lado**. O CL não faz lição, fica fazendo graça à professora fala para gente nem olhar para a cara dele porque se não a gente ri das palhaçadas dele. Ela briga com a gente. AN3: Para eles irem aprendendo mais ou menos a professora coloca ele para fora. Para obedecer a professora e aprender, mas, ele não aprende! FL3: Porque ele não tem vontade de aprender, o pai bate nele.” (EA3, G8)

“O que a professora faz quando o aluno não aprende?

Alunos: VA: Manda para o reforço. Na classe ela diminui a lição, dá umas folhas. MI3: Lição da primeira série para aprender a ler, se não resolveu ela manda pro reforço.” (EA3, G6)

“O que a professora faz quando o aluno não aprende?

Alunos: JO3: Ela chama atenção, deixa de castigo, dá nota baixa, ela dá bilhete, quase todo dia. **Agora ela não está mandando mais para mim porque ela falou que eu não tenho jeito!** ROB: Chama o pai e a mãe para falar com ele.” (EA3, G11)

“O que a professora faz quando o aluno vai mal?

Alunos: PA3: Ela ensina, mas o aluno tem que se virar. CR3: Ela fala que não volta, mas ela volta sim, sempre. Ela não volta na matéria de novo para aprender, mas ela volta porque o material dourado ela voltou. Quando é em grupo ela manda ajudar, sentar junto e ajudar aquela pessoa, o ED quando eu ajudava ele só ficava conversando. PA3: Têm gente que copia do meu na prova.” (EA3, G12)

“Como a professora faz quando o aluno está ruim?

Alunos: FL3: Olha a nota dele. AN3: Professora corrige a lição. FL3: A professora manda ajudar e você tem que ler para ele, para ajudar.

Por que tem ajudar?

Alunos: FL3: Para eles aprender...

Porque eles não aprendem?

Alunos: MY: Porque eles não prestam atenção. AN3: Ficam só bagunçando, como o CL. MY: A gente mais ou menos, a gente presta atenção. AN3: Com a professora ensinando, as provinhas, o reforço.” (EA3, G8)

“O que você faz quando não sabe?

Alunos: AM3: Pergunto para a professora. AL3: Às vezes ela responde, às vezes não, ela manda caçar no livro. AM3: Na lição mais ou menos porque as que eu sei, eu repondo, quando não sei eu deixo para depois perguntar para a professora ou para minha tia. AL3: Mais ou menos também porque às vezes eu não sei e vou perguntar para a professora e quando eu não sei deixo para fazer em casa. JF: Mais ou menos também, mas quando eu não sei eu nem pergunto para dona, levo para casa e chamo um amigo para ajudar.

Por que não pergunta para a professora?

Aluno: JF: Ela acha ruim.

Ela acha ruim ou você tem vergonha?

Alunos: JF: Às vezes eu falo, tem vez que não.” (EA3, G5)

Em dois grupos do 2º ano as dificuldades foram relacionadas a castigos. Estes estavam geralmente muito mais ligados às sanções, devido ao comportamento indesejado, do que relacionados às dificuldades de aprendizagem, como revelaram as falas dos alunos.

“O que a professora faz se o aluno não aprende?

Alunos: CO2: Coloca de castigo ou dá mais lição para ele. SA: Dá uma lição mais fácil porque a lição que ela dá para eles é difícil. CO2: Ela começa a brigar, grita, manda ficar quieto com a cabeça baixada na carteira. SA: Ela coloca no reforço...

Porque ela briga?

Alunos: SA: Porque tem aluno que bagunça. CO2: O MI2 que saiu da classe, o ML2. SA: Ela puxa a orelha deles, a minha não! CO2: Nem a minha.” (EA2, G4)

“O que ela faz quando aluno vai mal?

Alunos: LF: Ela xinga. FA: Não xinga, não! LF: Ela xinga o ML2 porque ele corre na classe. JS2: Às vezes... ela xinga. FA: quando ela fica dormindo na classe. Eu ela pega pela orelha, e põe no armário.

Por que ela faz isso?

Alunos: FA: Porque eu fico brincando...

E porque você faz isso?

Alunos: (silêncio).” (EA2, G5)

No caso dos alunos do 1º e 4º anos demonstrou-se que, na prática, havia uma preocupação das respectivas professoras quando o aluno não dominava a aprendizagem, a procura de mecanismos para solucionar tal problema, como apontaram os alunos: ensinar individualmente os alunos, passar lição diferenciada para esses alunos, aconselhar a prestar atenção na aula, incentivar o trabalho em grupo, a solidariedade entre os alunos que dominavam e os que não dominavam a aprendizagem, repreender oralmente e advertir os pais sobre a situação dos alunos através dos bilhetes.



Tais considerações traçadas pelos alunos revelaram que houve tentativas de ações no sentido de proporcionar a superação das dificuldades dos alunos, talvez não explicitamente ou objetivamente planejadas junto às avaliações realizadas (no sentido de clareza do professor de que este é o sentido da avaliação), mas demonstrando a preocupação na efetivação da aprendizagem do aluno.

“O que a professora faz quando o aluno vai mal?

Alunos: MC: Ajuda, às vezes passa lição mais fácil para ele fazer. JO4: Ajuda, se ele não consegue acompanhar ela fala, ela explica, ela fala a resposta para ele, a professora EL, fez uma vez com o MCA. Depois colocou no reforço porque é mais fraco do que na aula normal.” (EA4, G1)

“Quando você erra a lição o que ela faz?

Aluno: FL4: Ela corrige, manda eu ler, ler de novo se eu não entendi.

O que a professora faz que não tem um aluno que não vai bem?

Aluno: FL4: Ela briga, reclama que não faz a lição, fala para o aluno fazer a lição, ajuda.” (EA4, G7)

“O que a professora faz quando você não sabe a lição?

Aluno: RE4: Às vezes ajuda, manda eu falar com o colega.

O que ela faz quando um aluno vai mal?

Aluno: RE4: manda para o reforço.” (EA4, G9)

“O que acontece quando o aluno vai mal?

Aluno: CR4: Manda para o reforço. Na sala de aula, ela dá livros e coisas diferentes para ver se a gente aprende.

E o que acontece quando a professora explica e o aluno não entende?

Aluno: SI: Eu peço para explicar de novo, ela explica, eu entendo.” (EA4, G14)

“O que a professora faz quando o aluno vai mal?

Aluno: HE4: Manda pelo reforço, passa bilhete para a mãe saber ou fala no dia da reunião. Na classe ela ajuda fala que está errado e manda apagar se está errado.” (EA4, G15)

“E o que a professora faz quando o aluno é lento?

Alunos: LA: Fala que quem não terminar ela vai pagar a lousa, depois ela apaga e põe bilhete porque não fez a lição completa.

O que ela faz quando o aluno está indo mal?

Alunos: RO: Quando ele fica conversando eles perdem na lição. LA: Fala para parar de falar e prestar atenção na lição. RO: Pede ajuda para a professora, quando não sabe fala para ela e ela coloca na lousa e explica. LA: Tia, você não viu que a gente está sentada em grupo? É para um ensinar o outro!

E funciona?

Alunos: RO: Funciona porque o que está do meu lado não sabe ler e eu ensinei. GA: Eu ajudo, mas ela não sabe ler. Eles melhoram, aprende a gente ajuda.

E a professora?

Alunos: LA: Ela ajuda. RO: mas quando é lição.

O que é difícil de aprender?

Alunos: RO: Nada. LA: Eu gosto da escola. RO: Quando a classe conversa, a tia fica brava e manda a gente marcar na lousa para ela ver quem fica conversando e depois marca no caderno negro. LA: Marca os nomes dos bagunceiros.” (EA1, G2)

“Como a professora faz para ajudar o aluno que não sabe?

Alunos: TA: Ela ajuda a juntar as letras. LU: Eu não, ainda não consigo a letra de mão, só sei com a letra de forma. YA: Ela dá muita lição, pega o caderno e vai copiando na lousa. TA: Às vezes ela dá para ler. LU: Ela pega uma régua e a gente vai lá e repete.

Por que ela faz isso?

Alunos: YA: Para ver se os alunos sabem ler.

O que ela faz quando o aluno não aprende?

Alunos: TA: Ela vai ajudando, escreve o abecedário nos cadernos e vai perguntando até a criança aprender. Eu não sabia nada e ela passou lição e eu aprendi ler. LU: a tia (professora A do 1º ano) gritava mais que a outra tia (professora B do 1º ano – atual) e batia a régua na lousa.

Quando o aluno erra?

Alunos: LU: Ela manda apagar e fazer de novo. TA: Ela manda ler. LU: Ela vai corrigir o caderno e onde está errado ela coloca de caneta.” (EA1, G3)

“E o que ela faz quando o aluno não aprende?

Alunos: RA: Chama lá na frente, hoje ela estava comigo e ensinou as letras, às vezes ela chama a MA para tentar ler. HF: Eu também vou.

O que a professora faz quando o aluno erra?

Alunos: HF: Ela apaga, depois a gente faz e mostra para a professora. RA: Quando acerta ela dá parabéns, quando erra manda apagar e fazer de novo.” (EA1, G4)

Para os alunos do 2º ano, o tratamento ao erro estava muito ligado aos procedimentos de correção e também a uma prática de refazer a lição (fazer de novo), muito enfatizada pela professora, segundo os alunos. Uma outra forma relacionada ao erro eram as brigas e o prestar atenção, como forma de cobrança da execução das lições.

“O que ela faz quando vocês erram uma lição?

Alunos: IS: Ela faz a gente apagar e fazer de novo porque está tudo errado. MP: A tia briga, e ele vai ter que fazer tudo daí a tia apaga e manda sentar e fazer. JS2: Ela não faz isso não! IS: Faz sim!

E você faz a lição?

Aluno: MP: Ela passa umas coisas mais fáceis para a gente porque se a gente faz tudo, a gente erra.

O que a professora faz quando o aluno vai mal?

Alunos: (silêncio).” (EA2, G2)

“E o que ela faz quando erra?

Alunos: TI: Briga com a gente (ri). Ela brinca de beliscar quando a gente vai lá toda hora, e daí ela ameaça e a meninada começa correr. KA2: Quando eu faço lição errada ela me belisca e ela conhece minha mãe. JA2: Ela não gosta que ninguém converse com o FE porque ele é muito bagunceiro se levanta, é o maior bagunceiro. TI: Trás estilingue na escola.” (EA2, G3)

“E quando erra?

Alunos: TO: Ela manda apagar. WE2: Manda tentar de novo.” (EA2, G6)

“O que a professora faz quando o aluno erra?

Alunos: TH2: Coloca x. AG: A gente fica triste porque a gente não queria. TH2: A gente queria ser boa aluna.” (EA2, G7)

“Quando o aluno erra o que acontece?

Alunos: CM: A professora manda prestar mais atenção na lição. DA: Sentar e ficar quieto terminando a lição. Quando terminar abaixar a cabeça ou para ler de novo.” (EA2, G8)

“E quando o aluno erra?

Alunos: FM: Quando é prova ela deixa lá para corrigir, mas se é o AL2 ela manda voltar. RS: Quando são as meninas, ela belisca, puxa o cabelo delas. AN2: Mas se é no caderno ela manda voltar e fazer de novo. AL2: Quando é prova não pode só depois que corrigir. RS: Na prova ela dá só uma chance, na outra se errou, fica. AN2: Se errar uma vez ela manda voltar mais se errar de novo ela deixa lá mesmo.

Por que?

Alunos: AN2: Porque é prova! FM: Prova não pode voltar e ter chance de novo. É prova para testar ou não.” (EA2, G11)

Os poucos alunos do 3º ano que discorreram sobre a questão não demonstraram clareza sobre este tipo de prática. O erro/dificuldade pareceu ser tratado diferentemente, dependendo do caso ou do aluno, principalmente se este apresentasse um comportamento não desejável. As medidas são punitivas, mas houve menção, em alguns casos relacionados à aprendizagem, da identificação do erro e, em outros, da retomada do assunto em uma nova explicação.

“O que a professora faz quando o aluno erra a lição?

Alunos: AL3: Às vezes fica sem recreio. (Todos concordam)

Não é só comportamento?

Alunos: AL3: Ela disse que se a gente fosse mal na prova ia ficar sem recreio e Educação Física. AM3: Mas é porque ela explicou tudinho a prova. AL3: Ela falou sério! JF: Era para a gente ir bem! AM3: Às vezes a BR3 vai fazer na lousa e até ela erra, a professora fala: – Ninguém é Deus! Todo mundo erra! AL3: Mas, às vezes quando o aluno não presta atenção e erra muito, ela deixa sem recreio. Ela explica tudo e depois os alunos falam que não entendeu porque jogavam borracha, daí ela coloca sem recreio.” (EA3, G5)

“E quando o aluno erra?

Aluno: RE3: Ela põe de caneta em cima do lugar e escreve alguma palavrinha. MI3: Para a gente ver.” (EA3, G6)

“Todo mundo erra?

Alunos: IA: Têm gente que presta atenção na professora, quando ela está falando. SIL: Não prestam atenção, eles ficam falando e se empolgam.

O que a professora faz quando o aluno erra?

Alunos: MO: Coloca um X. SIL: A gente erra, mas não percebeu, mas **a culpada não é a professora é a gente que não estudou direito**. MO: Eu erro por causa da bagunça.” (EA3, G7)

“Quando o aluno erra?

Aluno: LT: A professora manda sentar e fazer de novo, até ficar certo. Ela manda a gente ler mais de 10 vezes antes de fazer.” (EA3, G10)

A questão do tratamento das dificuldades/erros nem sempre foi revelada pelos alunos. Geralmente ficou associada a um mecanismo técnico de correção, impossibilitando um maior aprofundamento sobre o assunto. O tratamento dado às dificuldades e aos erros dos alunos, procurando compreender que ações eram realizadas quando detectadas dificuldades/erro,

justifica-se na medida em que se compreende a avaliação com o significado de diagnosticar dificuldades e encaminhar-se para a superação das mesmas.

É importante ressaltar a ênfase atribuída ao reforço pelos alunos. Esta tendência de valorização das atividades de reforço pareceu se estender por toda a escola, como já descrito nas observações. O reforço aparece tanto para os alunos, como as falas acima demonstraram, como para os professores, enquanto possibilidade mais viável para solução das dificuldades de aprendizagem.

### **6.1.2 A avaliação informal: reflexos das imagens construídas**

A imagem das classes não foi abordada pela totalidade dos alunos, mas os que o fizeram apresentaram-na como bagunceira e descreveram os alunos que encarnavam tal imagem.

Com exceção dos alunos do 1º ano, alguns alunos das diferentes turmas assumiram a sua parcela de culpa na constituição da imagem da classe; outros disfarçaram e acusaram os demais colegas. A turma do 2º ano, na maioria das vezes com um tom de honestidade (talvez pela idade ou pela clareza da professora quanto às atitudes em relação aos alunos bagunceiros), assumiu a sua culpa na caracterização da classe. Nas falas dos alunos do 2º ano, os problemas ligados ao comportamento eram solucionados com sanções físicas e os alunos que as sofriam sabiam os motivos da penalidade, o que por sua vez não as justificavam. Os alunos do 4º ano, a maioria, reclamavam das brigas e da agressividade na classe e na escola/no recreio.

Mesmo as professoras, tentando exercer controle e punição em relação ao comportamento dos alunos, principalmente os alunos bagunceiros, pareciam ser superadas em forças e possibilidades pelos alunos. A convivência, muitas vezes conturbada nas turmas, exigia mais ações punitivas e disciplinares <sup>32</sup> e, não se resolvendo o problema em relação ao controle do comportamento, alguns alunos apontaram como solução (última) a exclusão dos alunos bagunceiros.

“Como assim uma lei dos bons e dos ruins?”

Alunos: MA: É que os ruins vão para um lado e os bons vão para outro lado. Os bons vão pro lado esquerdo e os ruins vão pro lado direito.

Mas isso acontece na classe?

---

<sup>32</sup> Neste sentido é interessante observar o estudo de FOUCALT (1977) sobre as formas de vigilância e punição.

Alunos: MA: Não! Mas um dia já teve. Quando o AL brigou com o RI começou sair sangue, foi uma pancada lá na classe. MI: A tia colocou o AL de um lado e o RI do outro. MA: Mas ainda por cima, ela levou para a diretoria, né MI?

Quem vai para a diretoria?

Alunos: MA: Vai o DI, o RI, o HF. BR: HF, o AL, o PA.

Por que eles vão para a diretoria?

Alunos: MA: Porque eles batem um no outro, não faz lição. BR: Não respeita ninguém. MA: O AL é o pior da classe. Ele não faz lição, o caderno dele está em branco.

Na sua classe tem muita gente que bagunça?

Alunos: BR: A maioria. As meninas só têm a JS, a ST e a JE. MI: Ihhhh, tudo os meninos. Não têm nenhum menino bom! MA: Só tem o GP, o RO e o LA, e só! BR: E o ML e o MH.” (EA1, G1).

“Como é a classe?

Alunos: RA: Bagunçada porque as carteiras ficam todas juntas, a gente limpa e à tarde eles riscam. HF: Porque os meninos bagunçam, eles são teimosos. O EN, RI, EC, HC, WI... WI: Mas só às vezes, a RA também bagunça. RA: Ele nem vê porque ele falta muito.

Porque tem muita falta?

Alunos: WI: (disfarça) O WE tem mais faltas de todos, 50 faltas. RA: Depois fica burro. HF: Eu falto porque eu perco hora, às vezes vou ao posto de saúde.

E o que acontece?

Alunos: RA: Ele não vem para a escola e fica burro, a gente vem na escola e fica inteligente. Quem falta muito leva bilhete ou um papel escrito da escola. WI: Têm gente que leva bilhete de lição. HF: Têm que fazer lição para aprender.” (EA1, G4)

“Como é na classe?

Aluno: WE2: Bagunça, eu bagunço, bato na cabeça dos outros...

Por que?

Alunos: WE2: Eu gosto. TO: Mas eu não gosto de apanhar (reclamando). WE2: Eu gosto de bater!

E quem bate em você?

Alunos: TO: Ninguém. WE2: Eu levo uns cascudos da professora. TO: É. WE2: Mas na professora eu não bato porque a gente vem na escola para aprender.” (EA2, G6)

“Como é a classe de vocês?

Alunos: CR: Bagunceira. Têm alunos que fazem muita bagunça. Os moleques bagunçam mais que as meninas. DA: As meninas também bagunçam, mas só um pouquinho... fica em pé.

E o que acontece?

Alunos: CR: A professora do 2º ano briga, ela marca os nomes, ela grita também. A gente fica quietinho! Ela manda marcar os nomes quando ela sai e se marcar vai à classe da professora do 3º ano fazer lição no recreio.” (EA2, G8)

“Como é a classe?

Aluno: ML2: Legal! (faz careta)

É legal, mas faz careta?

Aluno: ML2: (ri) Legal tem coisa para aprender, livro para ler. Os alunos são atentados, também não sou só eu bagunceiro, o WE2, FA, IS, FE também.

O que é ser atentado?

Aluno: ML2: Bagunceiro... quando a dona sai à gente bagunça os outros ficam olhando...

E quando a dona esta na classe?

Aluno: ML2: Nós ficamos quietos porque se bagunçar ela puxa a orelha e dá “cascudo”, dá cabo de vassourada, belisca porque bagunça.

E você acha certo?

Aluno: ML2: Acho porque eu baguncei, mereci!

E você fica bravo quando ela faz isso?

Aluno: ML2: Fico. Eu chamo ela de Bruce Lee e ela fica mais nervosa. Porque ela é nervosa. A gente bagunça fica gritando na classe, **tem hora que a gente enjoa de ficar calado**. É ruim.

E não pode conversar com os outros alunos?

Aluno: ML2: Pode, mas baixo. Ela manda atrás do armário por causa de bagunça. Eu bagunço e ela não quer ver mais a minha cara...porque eu tenho cara de “atentado”... O WE2, o FE, IS, MI2. Eles também... Quem faz outra lição?

Aluno: ML2: Eu, o MP, o WE2, às vezes o FA, a JS2 porque a que a professora passa é muito difícil. Difícil de ler. A JS2, MP, LF, FE, IS, também não sabe.

Como ela briga com você?

Aluno: ML2: Ela fala assim: – ML2 faz a lição! Eu falo que não vou fazer e ela vem e dá "cascudo". Mas tudo brincando.

Você não fica bravo?

Aluno: ML2: Eu ignoro porque eu sei que é brincadeira.

Mesmo quando ela puxa a orelha e manda atrás do armário?

Aluno: ML2: Armário é diferente porque ela belisca para valer!

E como você se sente?

Aluno: ML2: Sinto mal porque dói. Fico triste porque é chato. A classe dá risada e eu mando eles calarem a boca.” (EA2, G9)

“Como é na classe?

Aluno: FE: Não sei. FA: Ele foi lá na ponte do Carrefour e queria pular. Os moleques não deixaram deixar!

Que horror?

Aluno: FA: O pai dele deu uma surra nele (ri)

FA? Assim não?! Por que Felipe?

Aluno: FE: Porque eu quero morrer.” (EA2, G10)

“E a classe de vocês?

Alunos: HE3: Boa, dá aprender, melhor de escrever um monte de coisas. ED: Às vezes a gente faz bagunça, às vezes a gente fica quieto, daí começa fazer bagunça de novo. HE3: Os moleques estão todos brincando e dá vontade na gente e começa. ED: A gente corre na sala, brinca com LT. Agora não brinca mais porque têm lição, não pode mais faltar nenhum dia. HE3: Você falta bastante! ED: Quando estou doente. HE3: Quando não está também. ED: Você também!” (EA3, G2)

“Como é a classe de vocês?

Alunos: VA: Bagunceira demais porque o CL fica batendo. RE3: O ROB taca borracha. MI3: O HE3 também. VA: O MO, ele chama os outros, provoca e depois fica quieto. Às vezes para alguns alunos, ela explica antes. MI3: Ela explica para todo mundo, mas eles ficam jogando borracha. RE3: Só papel! MI3: Vocês jogam tudo! VA: Têm aula que ela explica. MI3: Ela manda sentar e fala que a lição é de casa, ela já falou isso quando você estava lá. (não chegam no consenso)” (EA3, G6)

“Como é na classe?

Alunos: CR3: Meio legal porque tem gente que é diferente da gente e não quer fazer nada. PA3: Têm gente que briga, acho que para se divertir. CR3: O CL é o pior ele só briga. O JF, o HE3.” (EA3, G12)

“E na classe?

Aluno: MCA: Têm gente que faz bagunça e quem não copia a lição da lousa.

Quem faz isso?

Aluno: MCA: O WE4 fica brincando e não faz a lição.

Só ele?

Aluno: (silêncio). MCA: A dona passa tarefa e eles ficam falando junto. Quando a professora da lição eles ficam zoando. Alguém fala errado e eles falam: EH, EH!!! Ela manda eles pararem e eles param. Quando termina a lição ela deixa desenhar. Eu gosto de desenhar pokemon.

Na classe os colegas ajudam vocês?

Alunos: MU: (sentido, concorda com a cabeça e a abaixa). MCA: Eu queria passar e ganhar presentes.” (EA4, G2)

“Como é a classe?

Alunos: JA4: Silenciosa quando a professora está, mas quando ela sai é muito barulhenta, eles começam a correr, brigar, tacar papel. GR: Eles gostam de falar, mas não de “levar”, o JU, o RO4, ele xinga a gente, a mãe. Ele é chato, não se dá com ninguém, ele xinga as professoras substitutas. O GU também fala.

O que acontece com eles?

Alunos: JA4: Nada, porque ela não pode espancar eles. A professora às vezes dá bronca, eles falam que vão bater na gente, mas eles sabem que tem que respeitar a professora porque ela é mais velha e adulta.” (EA4, G4)

“Como é classe?

Alunos: RO4: Legal. RL4: Às vezes é chata. O CO4 fica assobiando. É chata porque a gente fica estudando e ele fica assoviando. RO4: E era matéria! Todos ficam bagunçando, ficam conversando alto, todo mundo. Fica conversando até a professora dar uma bronca. O CO3 com o WE4 ficaram brincando de pega-pega na classe, ela chegou viu e deu uma bronca! RL4: Ela deu uma bronca no RO4 e na GR. RO4: Porque eu fico chamando ela, daí levei uma bronca.

Vocês levam muita bronca?

Alunos: RO4: Sim. RL4: Mais ou menos. Porque converso muito. RO4: Porque eu fico virado para trás, converso fora de hora.

E você sabe que é fora de hora?

Alunos: RO4: Quando a professora está dando alguma coisa na lousa ou explicando, eu viro para trás, os outros ficam chamando. RL4: Os outros ficam chamando a gente daí a gente vira e leva bronca, o outro não. Ela fala que errado é quem vira para trás.

Como é levar bronca?

Alunos: RO4: Chato porque a gente está errado. RL4: É direito dela porque a gente está errado.” (EA4, G5)

“Como é na classe de vocês?

Alunos: CO4: Às vezes tem briga. EW: Agora o RO4 e CA ficam brigando, xingam um ao outro.

Por que acontece?

Alunos: EW: Não sei. CO4: Um provoca...

O que a professora faz?

Alunos: EW: Ela manda parar. CO4: Ela aparta a briga. EW: É ruim porque pode machucar e atrapalha estudar para achar serviço bom.” (EA4, G11)

A fala abaixo apontou mais claramente que, a partir da convivência da turma, estabeleceram-se critérios de classificação e os alunos agrupavam-se em torno destes, ou seja, as desigualdades eram percebidas e aos poucos acentuadas na vivência diária, ainda que nesta fala a distinção tenha sido realizada com um tom não tão constrangedor, como em outros casos, como a fala da exclusão dos alunos que não se adaptam ao sistema. De uma forma ou de outra, o que vemos na verdade é a permanência da classificação no sistema escolar.

“Como é na classe?

Alunos: LE3: O AM3, o MO, o ROB também são danadinhos. **Eu não sou amiga desses alunos bagunceiros!** CO3: Do RI3 Você é! LE3: Mas ele é bom aluno.” (EA3, G9)

“Como é a classe?

Alunos: (Todos): Muita bagunça, suja, porque ninguém ajuda a professora. SIL: é limpa quando a gente limpa, tirando o CL, o ROB, todos são até que bom. IA: **A professora devia fazer uma limpeza na classe, porque tem alunos ali que não quer saber de nada. Colocar eles na lista de espera... devia tirar o JF da escola porque ele é muito grande.** SIL: **Têm que tirar mais ele do que os outros.** SIL: Quando a professora sai, ele começa a cantar. IA: Ele vai dedar para a tia que eu sou bonita. SIL: Para a gente saber mais. IA: Para se concentra mais para fazer provas porque às vezes a gente está concentrado fazendo uma coisa e estes alunos estão fazendo outra. Um joga coisas no outro, dá gargalhadas. SIL: Depois a gente pergunta a nota deles e eles tiram D ou E. A gente tira B.” (EA3, G7)

O modelo de aluno bom/mau – fraco/forte foi desenhado pelos alunos com muita clareza e parecia refletir alguns conceitos/idéias presenciados na vida escolar. Todos sabiam quem eram os bons e os maus alunos na classe e discorreram com facilidade sobre como eles eram e o que faziam – o que os tornava bons ou maus. Estas distinções/diferenciações serão apresentadas a seguir, pois podem auxiliar na compreensão das imagens construídas dos alunos, revelando modelos de alunos inerentes ao sistema escolar. A existência destes dois pólos na realidade escolar pode ser num indício de que a seletividade permanece em nosso sistema escolar.

Sobre o bom aluno, para os alunos do 1º ano, algumas características foram reveladas, como (em ordem decrescente): fica quieto, faz a lição, obedece a professora, não bagunça, se esforça, sabe ler e escrever, a professora não grita, respeita os mais velhos, não falta, é esperto e rápido na lição, inteligente, tem boas notas. Quanto a quem eram os bons alunos, eles às vezes divergiam, mas ao final apontavam sempre os mesmos, no topo, e nem sempre esta constatação os agradava. Ocorria dos alunos apontarem a si mesmos como bons e o grupo acabava “entregando” o colega e evidenciando a sua real situação na turma.

Os alunos do 2º ano não tiveram dificuldade em apresentar as características do bom aluno e a maioria destacou os mesmos. E ressaltaram alguns alunos que mudaram de escola ou de turma, às vezes relacionando como fator da mudança o bom desempenho que na verdade somente recaia na aluna que foi reclassificada – os demais mudaram de escola por motivos pessoais e não necessariamente ligados ao rendimento escolar. Este fato pode ter ocorrido por influência da professora, que lamentava a saída dos bons alunos comentando com a turma.

Os alunos do 2º ano, ao descreverem como seria um bom aluno, citaram as seguintes características (em ordem decrescente): sabe/faz as lições, fica quieto, aprende tudo com facilidade, é obediente, estudioso, respeita a professora, tem notas boas, sabe ler e escrever, inteligente, educado, não briga, a professora gosta, respeita os mais velhos.

Os alunos do 3º ano descreveram as seguintes características para um bom aluno (ordem decrescente): faz a lição, não conversa/fica quieto; é comportado/não briga, tem boas notas, é



obediente, não xinga, respeita os outros; (com a mesma recorrência) acerta tudo/não erra, não bate, não leva bilhete, presta atenção, respeita os mais velhos, termina a lição primeiro, sabe ler, e aprende rápido.

Com relação à imagem dos alunos revelada pelos alunos do 4º ano, estes confirmaram a idéia do bom/mau aluno, demonstrando mais ênfase na descrição das características dos alunos que eles consideravam mais fracos do que nas qualidades dos mais forte.

Os alunos do 4º ano apresentaram as seguintes características de um bom aluno: faz a lição, os trabalhos, sabe ler, escrever, fazer as contas e foi até citada a letra do aluno. Estes itens relacionados ao conhecimento atrelavam-se a outros, ligados ao comportamento: obedece à professora, fica quieto, não bagunça; e outros, muito enfatizados pelos alunos do 4º ano, relacionados às atitudes dos alunos: a participação nas atividades, prestar atenção, o esforço, estudar, o carinho pelas coisas ligadas ao estudo/escola.

Estes últimos aspectos mencionados pelos alunos, relacionados às atitudes dos mesmos na escola, podem ser um reflexo do trabalho desenvolvido (auto-avaliação, no projeto “fiscalzinhos”, na prática de discussão coletiva das atitudes ou comportamentos dos alunos), principalmente pelas professoras do 4ª ano, enfatizado durante este ano escolar.

“Como é um aluno bom?

Alunos: MA: Aluno bom é fazendo lição, fazendo esforço para conseguir. MI: Respeitar os mais velhos, fazer toda lição da lousa. BR: Não brigar, não bater, fazer toda a lição da lousa e respeitar os mais velhos.” (EA1, G1)

“Como é ser um bom aluno?

Alunos: TA: Ficar quieto, fazer a lição. YA: Obedecer a professora. LU: Têm que juntar as letras para aprender ler...

Quem são boas alunas?

Alunos: Nós três porque a professora não grita com a gente. YA: Às vezes ela grita comigo porque eu converso demais. Eu, a TA, a LU, a MA, o RO.” (EA1, G3)

“Como é o aluno bom?

Alunos: ML: Sem brigar, sem conversar, sem sair do lugar, sem copiar e fazer a lição certa.” (EA1, G9).

“Como é o aluno bom?

Alunos: TH: Fica quieto para aprender, inteligente, bom para a professora. JH: Precisa de boas notas até o fim do ano.” (EA1, G10)

“Quem são os bons alunos?

Alunos: MI: São as meninas as mais boazinhas. A tia gosta mais das meninas, mas a JS sai por fora, a ST. MA: A JS sai por fora porque parece que a tia tem boa idéia dela, mas ela já levou mil bilhetes. A ST também é muito bagunceira, ainda bem que ela não veio hoje. A JS porque ela faz bagunça, ela mexe com os outros, ela pega coisa escondida na hora do lanche.” (EA1, G1)

“Quem é aluno bom?

Alunos: HF: Aponta para ele, WI: É mentira! É o GP, a MI.” (EA1, G4)

“Quem é bom aluno?

Alunos: JH: MI, DI, eu, a MA. DI: Não é não! É RO, o MH! Eu sou o 5º melhor. JH: Não é não! Você bagunça!” (EA1, G5)

“Quem são os bons alunos?

Alunos: TA2: A LI, TA2, AN2. A fileira do canto, a primeira do canto é dos desobedientes.

Como é o aluno bom?

Alunos: TA2: Bem comportado. TY: Faz a coisa direita. TA2: Respeita a tia. TY: Não fica andando na classe. TA2: A gente anda quando precisa.” (EA2, G1)

“Quem são os bons alunos?

Alunos: KA2: AL2, a MA2, a PT, mas elas foram embora. A PT sabia tudo da 2ª e daí fez uma prova com a diretora e foi para a 3ª série.

Como deve ser um bom aluno?

Aluno: KA2: Estudioso, saber ler.” (EA2, G3)

“Quem são os bons alunos da classe?

Alunos: LF: o AN2. FA: a LI, a TA2.

Por que eles são bons alunos?

Alunos: JS2: Porque eles sabem. LF: Eles sabem ler e escrever, fica quieto. FA: Fazer lição, aprender, ler e escrever. LF: Respeitar os mais velhos.” (EA2, G5)

“Quem são os bons alunos?

Aluno: WE2: AN2, a LI. Antes tinha a PT, mas ela saiu porque era muito inteligente, foi para 3º ano.

Como é ser um bom aluno?

Alunos: WE2: Fazer as lições, ser obediente. TO: Respeitar a professora, não fazer barulho. WE2: Eu não brigo com a professora não!” (EA2, G6)

“Quem é bom aluno?

Aluno: FE: O AN2.

Porque eles são bons alunos?

Aluno: FE: Porque eles fazem muita lição. FE: **Porque ela passa muita lição e a gente não sabe, eles sabem...**

Você não sabe?

Aluno: (silêncio)

O que você não sabe?

Aluno: FE: Eu não sei fazer os números às lições.

Como é um aluno bom?

Aluno: FE: Inteligente. Faz as lições, estuda.” (EA2, G10)

“Quem é aluno bom?

Alunos: AN2: AL2, RS, FM, todos nós! (referindo-se ao grupo)

E como é o aluno bom?

Alunos: RS: Erra pouco, faz a lição, fica quieto, tem educação, é obediente. AL2: A professora gosta...

Porque a professora não gosta dos outros?

Alunos: AN2: Gosta, mas dos bagunceiros ela não gosta muito. **Do MP, do CO2 eles são fraquinhos, mas esforçados, ela gosta.** Um dia ele fez um desenho e me mostrou, eu achei legal e perguntei porque ele não pintava, ele disse que não tinha lápis eu emprestei uns lápis para ele.” (EA2, G11)

“Como são os bons alunos?

Alunos: AM: LI, TA2, AL2, AN2, LU2, MA2 e PT era. A PT era tão boa que foi para a 3ª série. Mas só quem é muito boa como ela. O AN2 não conseguiu!

Como é o aluno bom?

Alunos: AM: Inteligente. LU2: Dividir as coisas e não briga.” (EA2, G12)

“Quem são os bons alunos?

Alunos: SIL: Mais ou menos, a BR3, a TL um pouco. Mas elas andam colando a turma toda e ela quer mandar na classe. O RI3, mas agora ele está conversando. IA: A professora falou para o meu pai que eu estou indo muito bem, às vezes eu converso na classe. Se eu não obedecer ele bate feio na gente porque ele foi criado assim e quer que a gente seja direita. SIL: A PT é boa aluna. Ela às vezes xinga a RA3, a JO3, mas é porque elas precisam dela e quer que ela fale a resposta e ela só pode ensinar.

Por que?

Alunos: IA: Porque a professora manda. MO: **porque eles não sabem nada!**

E resolve?

Alunos: MO: **Não porque eles só copiam a resposta e não adianta. IA: eles não prestam atenção.**” (EA3, G7)

“Na classe quem são os alunos bons?

Alunos: RA3: A SIL, a LE3, BR3, a MI3. CL: Dos meninos é o RI3, CO3, PA3, AM3, LT, o AL4. Eles são bons. Não são bons, bons, mas eles tiram notas boas. Eles não são muitos bons porque eles tiraram nota ruim no começo do ano C e D. Todo Mundo. **Têm gente que tirou nota ruim, não foi só eu e ela que tirou E. O PA3, o ROB, o HE3, o ED, um monte. O JF não tinha muita nota ruim.**

Como é o aluno bom?

Alunos: CL: Acerta tudo, não erra nenhum, não briga, faz toda a lição, não conversa na aula e só! RA3: Só não conversar, não brigar, não falar fofoca, não bater e fazer a lição.” (EA3, G1)

“Como é um aluno bom?

Alunos: AX: Tira nota boa e não leva nenhum bilhete. PT: Presta atenção na aula, ser comportado e respeitar todos os mais velhos, ser educado com os colegas, respeitar uns aos outros.

Quem são os bons alunos?

Alunos: AX: PT, RI3, BR3, SIL. LH: **Eu também sou! Eu faço a lição, não converso, sou bom.** AX: Ich! Eu não presto atenção, converso, brinco, eu só não tacho borracha. PT: **Todo mundo fala que eu sou boa aluna e eu tenho que aceitar! Eu colaboro, eu presto atenção só que na classe tem uns que atrapalham os outros a aprender.** AX: **Eu sou (ri) o mais fraquinho daqui!** O CL é o pior de bater nos outros.” (EA3, G3)

“Quem são os bons alunos?

Alunos: HE3: Quem tem nota melhor à tia deixa eles brincarem. Ela só deixa brincar quem sabe ler e escrever.

Por que?

Alunos: HE3: Não sei. Se a tia deixa brincar, devia deixar todos, porque ela fala que todos são iguais, mas não deixa a gente brincar. E a gente faz lição, acerta, às vezes ela não deixa brincar.” (EA3, G2)

“Você é um bom aluno?

Alunos: LO: **Mais ou menos, não sei... CO3: Ele não faz!** LO: Eu termino a lição toda que a professora dá. LE3: **Eu sou boa porque todos os meus esforços são para aprender.** CO3: Mais ou menos porque às vezes eu faço, às vezes não.” (EA3, G9)

“Como é um aluno bom?

Alunos: LT: Ler, prestar atenção, fazer lição, não conversar muito. Eu sou bom porque eu fico quietinho fazendo a lição. Depois que eu termino a lição, daí eu faço outras coisas, brinco. RI3: Eu sou porque eu faço a lição. GD: Mais ou menos porque tem vez que eu faço e tem vez que eu paro a lição. LT: **Ele é preguiçoso só quer conversar.** GD: E você ficava batendo na minha cabeça.” (EA3, G10)

“Como é um bom aluno?

Aluno: MCA: Sabe ler e escrever, fazer conta, sabe tudo o que eles sabem. Fica quieto, faz a lição que a professora passa.

Quem são os alunos bons?

Aluno: MCA: RL4, RO4, KA4, GH, TB, GS e o JO4.” (EA4, G2)

“Como é um aluno bom?

Alunos: GH: Presta atenção. GS: Não briga, fica atento na classe. GH: Faz a lição na hora certa, sabe a hora de brincar e de fazer a lição.

E os bons alunos?

Alunos: GH: **O RO4 é bom de lição. GS: Mas de brincadeira ele é muito ultrapassado porque ele sobe nas carteiras, responde, ele é o melhor na lição do que na brincadeira.** Tem o RL4, a LE4, a RA4. GS: MC mais ou menos, a NA, a BR4.” (EA4, G12)

“Quem são os bons alunos?

Alunos: NA: A LE4. RA4: O RO4 é bagunceiro, mas é bom aluno, RL4, GH, a JA4, SI e eu.

O que precisa fazer para ser um bom aluno?

Alunos: RA4: Estudar, se esforçar.” (EA4, G13)

“Quem são bons alunos?

Alunos: JA4: RA4, LE4, NA, SI. GR: Eu! JA4: Eu também. GR: Porque a gente faz tudo, participa das atividades, no meu grupo só eu trouxe o trabalho. JA4: Eu faço todos os trabalhos e já deixo na minha bolsa para quando ela pedir. GR: Todas as lições que eu faço ela fala: – Esta de parabéns! A professora CE não fala mal de mim para meu pai. Ela me deu uma nota e eu mostrei para minha mãe. Ela escreveu no caderno que eu trabalhei legal na aula.

Onde ela faz isso?

Aluno: JA4: Num negócio, no caderno dela.

Quando a gente sabe se a aluno é bom?

Aluno: GR: Pela letra, pelo comportamento, pelo carinho com as coisas.” (EA4, G4)

As características apresentadas pelos alunos revelaram três dimensões: as relacionadas à instrução e aprendizagem, ao comportamento e outras relacionadas aos valores e atitudes dos mesmos.

Quanto ao outro pólo, os alunos fracos, os alunos do 1º ano apontaram as seguintes características (em ordem decrescente): faz bagunça, conversa, não faz lição, não tem educação, responde para a professora, não obedece à professora, não quer ficar na classe, dorme na classe, não passa de ano, fica de castigo, leva bilhete, não fica de férias e não faz nada.

A identificação dos alunos ruins da turma era mais fácil e evidente para os alunos do 2º ano devido à existência da fileira dos fracos. Todos os que lá estavam foram citados. Apenas dois alunos (CO2 e WE2) não se localizavam nesta fileira, mas o primeiro considerou-se fraco, devido as diferentes lições que realizava em relação à turma, e o segundo, embora alfabetizado, tinha seu comportamento inadequado percebido e repudiado pela maioria dos alunos e claramente assumido por ele.

A caracterização dos alunos ruins para a turma do 2º ano ficou entre os aspectos ligados ao comportamento (bagunça), à aprendizagem (não saber fazer, ler, escrever), e, em apenas um caso, relacionado à atitude: não prestar atenção. Interessante observar, nas falas dos alunos do 2º ano, que eles remetiam às conseqüências de ser um mau aluno, citando: o não passar de ano, os bilhetes para os pais, reforço, a dispensa da escola, as lições diferenciadas como respostas a esta condição, além, é claro, da constatação de incapacidade.

Os alunos do 3º ano indicaram as seguintes características para os alunos ruins (ordem decrescente): não faz lição, não sabe ler, escrever, fazer a lição, xinga, bate, conversa, leva bilhete, bagunça, não respeita os outros, nota baixa, brinca, briga, sem-educação, não presta atenção, não se esforça.

Interessante que os alunos do 3º ano tenderam a revelar as características que eles não possuíam e omitiam características que pudessem comprometê-los, numa atitude que pareceu de preservação e uma forma camuflada de combater a imagem negativa que eles podiam ter.

Os alunos do 4º ano citaram as seguintes características: bagunça, conversa, brincar, não obedece à professora, não faz lição – que eram justificadas muitas vezes pelas atitudes como não prestar atenção, não se esforçar.

O reconhecimento dos alunos ruins/fracos nas diferentes turmas ocorreu sem muitas dificuldades e, quase sempre, se no grupo entrevistado havia um caso, ele não se pronunciava sobre a sua situação e remetia aos outros alunos da classe que eram fracos/ruins.

“E o mau aluno?”

Alunos: MA: Ele faz bagunça, ele é sem educação, não pode ser sem educação.” (EA1, G1)

“E o aluno ruim?”

Alunos: TA: Aquele que não faz lição, fica conversando, responde a professora.

Quem é aluno ruim?

Alunos: YA: DI, EV, RI, WE, AL, o AD fez graça e conversa, o EN e EC.” (EA1, G3)

“E aluno ruim?”

Alunos: (Eles apontam o HF que se chateia).

Por que?

Alunos: WI: Ele rabisca, faz a lição tudo errado, ele não gosta que os outros ensinem ele. HF: Porque os outros pegam o lápis da minha mão e faz, daí eu não consigo aprender. RA: Não faz nada! WI: Como o HF, não faz nada, não fica quieto, deita na mesa e não faz nada.” (EA1, G4)

“O aluno ruim?”

Alunos: AL: Vai repetir o ano! Não faz lição. HE: Se eu faço bagunça e ele está quieto, eu não vou fazer bagunça com ele, eu tenho que ficar quieto e se ele quiser, ele faz bagunça sozinho. AL: Não ligar para ele, não dar bola para ele.

Aluno ruim repete?

Alunos: AL: Os que fazem lição vão passar. HE: Aluno ruim vai ficar na 1ª série sim.” (EA1, G6)

“E aluno ruim?”

Alunos: RL: O DO não faz nada, O DI. PA: Leva bilhete, carta. RL: No final do ano não fica de férias.” (EA1, G11)

“E os ruins?”

Alunos: KA2: TI, ela, eu. TI: Mas não é ! É o MP, FA, WE2, ML2. A professora da nota E, D para eles. Porque eles são ruins?

Alunos: TI: Porque eles não aprenderam as lições que a professora passa para nós. KA2: Ela passa uma parte no meio a lousa e reparte. Para a gente ela põe um montão de lição, para eles passa o alfabeto, as palavras para copiarem. JA2: Para eles aprenderam mais. TI: Porque eles não aprenderam ainda.

E o que acontece com esses alunos?

Alunos: KA2: Eles não vão para 3ª série. Estão no reforço. Eles vão para aquelas mais fracas. KA2: A professora falou que no ano que vem vai ter 3ª fraco, médio e forte. **JA2: Eles vão para o fraco. KA2: Eu e a JA2 no mais ou menos, aTA2, LI, AL2 vai para a forte.**

E se o comportamento for ruim?

Alunos: KA2: Ele vai fazendo bagunça e fica ruim porque não faz a lição. JA2: Se faz nada, leva na piada. TI: Fica bagunçando na classe, principalmente o FE, o FA. **Mesmo se a tia manda bilhete ninguém nem liga para eles, parece que nem os pais gostam dele em casa.**

E o que a escola deveria fazer?

Alunos: TI: **Mandar ele embora. Não poder estudar mais. KA2: Ele não ia estudar em escola nenhuma.**” (EA2, G3)

“O que vocês gostam na escola?”

Alunos: CO2: Aprender a ler e escrever. SA: De tudo, de aprender de fazer prova. **CO2: Mas é diferente para nós...** Para mim ela dá lição diferente porque eu estou no reforço. Depois que eu termino eu fico com a cabeça baixada porque não tem mais lição.

Quem é aluno ruim?

Alunos: CO2: Um moleque grandão que eles chamam de Chico (WE2). Não sei não; ele tira zero na prova e fica bagunçando, às vezes a professora puxa a orelha deles.” (EA2, G4)

“Quem não é bom aluno?”

Alunos: FA: **(aponta para LF e a JS2) Olha o caderno dela a letra é grandona, não tem nada escrito. JS2: Mas tem aqui! (mostra os desenhos).** FA: JS2, IS, FE, ML2, só eu sei ler daquela fileira. **Desenho não é letra!** FA: Ela é ruim. LF: JS2 não faz nada, nada, ela dorme sozinha na sala e a professora deixa. FA: Ela fica trabalhando no lixo (ri). LF: Não faz nada!

Você é uma aluna boa JS2?

Alunos: (não responde). LF: Eu sou bom porque eu faço um pouco de lição. FA: Não é não! Eu sou mais ou menos. JS2: Ele não para quieto... Sou boa aluna. FA: A JS2 não é não! Os outros são mais bons que nós porque eles sabem ler e escrever.” (EA2, G5)

“Quem é ruim?”

Alunos: JB: A **turma dos fracos porque eles não querem aprender** para arranjar trabalho para viver. Tanto errado.” (EA2, G7)

“E quem é ruim?”

Alunos: DA: **Toda aquela turma do FA, do canto.** CM: O ML2, FE, MP, IS, CO2, LF e a JS2 **porque eles não estudam.** DA: Eles não prestam atenção na professora, quando ela explica, eles ficam correndo, dando risadas, falando.

Como é aluno ruim?

Alunos: DA: Faz bagunça, não faz nada. CR: Fica gritando, corre na classe. CM: Eles não querem aprender. Ela manda fazer lição, eles falam que tem preguiça, não tem lição, não quer ler.” (EA2, G8)

“Quem são os alunos ruins?”

Alunos: LU2: WE2. AM: Ele acerta algumas lições. **Olha aquele canto que a gente falou:** FA, IS, LF, MP, FE, ML2, JS2, só!

Como é o aluno ruim?

Alunos: LU2: Não faz lição, não sabe ler.

Os alunos do canto não sabem nada?

Alunos: AM: O ML2 sabe um pouco e o FA já aprendeu quase tudo, já escreve. Mas os outros não sabem muito.” (EA2, G12)

“Quem não é bom aluno?”

Alunos: AL3: CL. JF: HE3, ED, ROB porque ele taca borracha, risca a lousa.

Por que eles são ruins?

Alunos: AM3: Porque eles só ficam brincando e quando ela pergunta, eles falam que não sabe, mas perturba a professora. JF: Xinga, faz bagunça, joga papel. AM3: Joga papel, maltrata a professora não faz lição. Não abre o caderno, não deixa a professora ver.” (EA3, G5)

“Quem são os alunos ruins?”

Alunos: IA: HE3, ED, CL está ficando cego. O JF não quer saber de nada. O RE3. SIL: Eu já sentei perto dele e falei para ele fazer a lição, ele não faz!

Por que?

Alunos: IA: Porque eles não prestam. Eles jogam aviãozinho na classe, borracha, bolinha. MO: Um começa a gente também vai.” (EA3, G7)

“Quem não é bom aluno?”

Alunos: FL3: CL, HE3, RA3, ED. A tia já tentou ajudar, levou um livro na mesa para eles lerem, mas eles não leram. O JF também. A professora pediu e ele não leu...

E o ruim?

Alunos: FL3: É aquele que bagunça. Que não tenta aprender. MY: Que não quer ler nem escrever, não quer saber de nada. O CL falou ontem: – Eu não sei, eu não vou fazer nada! AN3: A tia falou já que não vai fazer lição fica em casa. Ele não abre nem o caderno.

Quem não aprende na classe?

Alunos: FL3: O HE3, o CL, a RA3, o ED. **Porque eles ficam bagunçando e eles são pequenos ainda, a gente tem que ajudar.** A professora quando é prova, ela não gosta que a gente ensine eles porque eles têm que aprender sozinho.

Mas na prova eles ficam sozinhos e depois vocês ajudam na aula?

Alunos: AN3: Nós temos que ensinar na lição que a professora dá. FL3: Na prova não pode ensinar.

AN3: Porque eles têm que aprender. FL3: A tia não deixa.

O que eles não aprendem?

Alunos: FL3: Ler e escrever.

O que a professora faz?

Alunos: FL3: Manda para reforço. A professora ensina, ela passa um monte de lição repetida por causa deles. Para eles aprenderem e quando bagunça ele assina o livro preto.

E melhora?

Alunos: AN3: Não. Às vezes ele melhora um pouco. FL3: CL ele só fica bagunçando. Porque o pai dele chega em casa bate nele e na mãe. AN3: A professora falou que vai falar para a mãe dele não dar mais brinquedo para ele porque ele não merece.” (EA3, G8)

“Eles são bons alunos?”

Alunos: CR3: **Um horror!** O CL nem faz as provas, onde ele coloca o x está bom. **Ele nem lia porque ele não sabe ler. Ele não presta atenção, empresta as coisas na classe.**

Por que ele não aprendeu ler?

Alunos: CR3: **Porque ele faz bagunça não aprende ler.** Hoje ele trouxe brinquedo para brincar.

Quem não sabe ler?

Alunos: CR3: RA3, CL, ED, HE3, ROB, eles colocam letra que não existe. O ED quando eu mandei ele colocar as letras, ele escreveu tudo errado. O ROB e GD eles sabem um pouco, é mais por causa da conversa.

Por que você fez isso?

Alunos: CR3: Porque a gente fica em grupo no dia do reforço, daí a professora mandou eu ir ensinar e eu fui.” (EA3, G12)

“E quem é ruim?

**Alunos: MC: Tem o WE4, O MCA é o pior ele merece o recorde porque nem dando um milhão de reais para ele não consegue fazer nada!**

Por quê?

Alunos: JO4: Ele não consegue fazer a lição. MC: Quando ele consegue chove no outro dia!

E ele já conseguiu?

Aluno: MC: Umas 4 ou 3 vezes.

Porque um dia ele consegue outro não?

Alunos: JO4: **Falta de vontade, um dia ele faz outro não. MC: Ele não força muito.**

O aluno ruim?

Alunos: MC: Só faz bagunça.” (EA4, G1)

“E os ruins?

Aluno: WE4: MCA, CO4. O TB só faz bagunça e dá risada toda hora.

O que vai acontecer com eles?

Aluno: WE4: **Vai ficar tudo burro porque eles não fazem lição só conversa.**” (EA4, G3)

“E os alunos ruins?

Alunos: GR: Leva bilhete e ela repreende. O RO4 responde baixinho, mas na lição o RO4 presta atenção. Agora quando ele não quer, ele não faz, mas ele sabe fazer certinho! JA4: Não presta atenção, não faz nada, o caderno do CO4 e do MCA é tudo embaralhado, ele mistura as disciplinas. O MU também só desenha, brincam de tazzo.

O que acontece com esses alunos?

Alunos: JA4: Eles repetem porque não faz nada! Você olha o caderno deles e não tem nada. **GR: Se eles forem para uma classe especial a diretora passa vergonha, o FL4 escreveu no bilhete que a gente estava trabalhando: “Cao quei amgo gotaria que na casa da 14 a 18”. Acha!? (GR inconformada)”** (EA4, G4)

Alguns alunos do 4º ano, quando questionados a respeito das características ou de quais alunos eram ruins na classe, se suspeitavam se enquadrarem nesta classificação, recorriam muitas vezes à não aceitação ou amenização do fato, mas a real situação era revelada na contradição de suas falas ou nas entrelinhas.

“E um aluno ruim?

Alunos: MCA não faz nada. MU: Não respeita a dona.

Quem são os alunos ruins?

Alunos: **MU: Eu não sou ruim, sou mais ou menos. MCA: Eu também!**

**Não tem aluno ruim na classe?**

Alunos: **(silêncio) MCA: Não tem.** Só uns mais ou menos, o WE4, o TR, o GU, **nós...**

E porque vocês são mais ou menos?

Alunos: MCA: Por que não faz lição.

E por que vocês não fazem?



Alunos: MU: MCA não sabe ler! MCA: **Nós não sabemos ler!**

Por que não sabe ler?

Alunos: (Juntos) Porque tem palavras difíceis!

E o que acontece?

Alunos: MU: A gente erra. MCA: A dona não coloca nota, dá errado, se fazer bagunça passa bilhete. Ela dá um negócio... MU: Às vezes ela passa um livro e no outro dia manda a gente ler para ela.

Por que ela faz isso?

Alunos: MCA: Para ver se você já aprendeu a ler ou ainda está mais ou menos.

Como vocês sabem que não estão lendo?

Alunos: MCA: Nós vamos tentando até a dona ajudar a gente ler. A professora lê e ajuda.” (EA4, G2)

“E os ruins?

Aluno: FL4: O RO4 é mais ou menos porque ele bagunça, o MCA não faz a lição. O RE4 porque às vezes ele bagunça e não faz lição.

Mais alguém?

Alunos: (silêncio – não fez nenhum comentário sobre ele)

Como é um aluno ruim?

Alunos: (silêncio)” (EA4, G7)

“Como é o aluno bom e o ruim?

Alunos: CE: Tem que ser quieta, fazer todas as lições, a lição de casa. O aluno ruim é o que não faz nada.

CA: Que bagunça.

Quem são os bons alunos e os mais fracos?

Alunos: CE: Mais fraquinho o UM. CA: o MCA, CR, FL4, RE4, WE4, CO4, são mais os meninos.

Quem são os bons alunos?

Alunos: CA: LE4, RL4, RA4, GR. O RO4 ele é bagunceiro, mas ele faz, ele gosta de vaiar.

Porque os alunos são bons?

Alunos: CA: Não sei. Eu acho que os ruins eles não se importam muito com a lição.

**E o que acontece?**

Alunos: CE: **Depois tem que ir para o reforço. Na 5ª séries eles vão sofrer porque lá as coisas são mais difíceis, mais adiantadas.**” (EA4, G8)

“E os alunos que não são bons?

Alunos: TR e RE4: (silêncio)” (EA4, G9)

“Quem são os alunos ruins?

Alunos: CO4: MU, MCA, WE4, FL4, RE4.

E vocês?

Alunos: EW: Às vezes a gente tem nota boa. CO4: Às vezes a gente não consegue fazer a lição. EW: Porque a gente fica conversando. Perdendo tempo conversando. CO4: Eu não fico! EW: Eu não levanto da carteira, só converso.

E a professora?

Alunos: CO4: Passa lição na lousa e agente tem que copiar.

Quem são os alunos bons?

Alunos: CO4: RL4, RA4, LE4, RO4, GS e GH.

O RO4 é bom aluno?

Alunos: EW: **Ele é, mas ele é bagunceiro, ele fala muito, levanta muito da carteira, brinca muito. Só que ele é um bom aluno. CO4: Ele faz tudo!**” (EA4, G11)

Vale ressaltar que em algumas falas é possível perceber que, quando um aluno apresenta um comportamento indesejável, mas tem um bom rendimento escolar, de certa maneira é relevado o comportamento apresentado.

Com a descrição dos alunos ruins começou a se desenhar uma imagem dos alunos entrevistados. A associação do aluno ruim ao comportamento foi o mais enfatizado e apareceu como um ponto-chave na descrição dos alunos (o ruim associado à indisciplina). Em alguns casos, percebeu-se que havia uma certa antipatia/implicância em relação a um colega, quando falavam quem era o aluno ruim ou quando eles desenhavam a imagem dos alunos da classe.

A partir de então, a respeito de como os alunos se consideravam, quando era para se retratar, eles hesitavam, talvez por não estarem satisfeitos com sua imagem, mas o grupo forçosamente revelava a imagem do aluno que em muitos casos não via saída e acabava se descrevendo. Muitas das imagens reveladas confirmavam a realidade observada em sala de aula e, mesmo os alunos do 1º ano, pareciam saber/descrever como eram os amigos e a si próprios, demonstrando com clareza quem eram os alunos bons/ruins e aceitando/incorporando a visão construída na sala de aula, principalmente se consideramos que tais entrevistas ocorreram bem no final do ano letivo (houve tempo para a construção dessas imagens no cotidiano escolar).

“HF, você é um aluno ruim?”

Alunos: Às vezes, não! RA: É muita resposta (referindo-se que estava cansada da entrevista). A tia CL colocava eu lá na lousa. HF: A dona apaga e não dá tempo de copiar. **RA: Eu acho que sou mal porque às vezes eu não sei fazer os negócios. Eu tenho que copiar de alguém, eu tenho que ir à carteira de alguém. Eu não gosto. Eu tenho que sair do lugar e copiar. HF: Ruim...Às vezes eu não faço a lição, fico andando na classe. Às vezes não é legal.**

Você queria ser um aluno bom?

Alunos: HF: Eu fico andando pela classe. Eu fico revoltado... Com a atenção da tia. Os dias que você não vai ela pega eu no braço e coloca sentar. RA: Mas ela fica brava porque ele não para.

E você WI?

Alunos: **Eu acho que sou bom porque eu não faço bagunça.”** (EA1, G4)

“E você DI, como é?”

Alunos: Eu levava uns 20 bilhetes (ri) porque eu era bagunceiro. JH: Ele batia nos outros. Agora melhorou um pouco, o grito da tia melhorou ele. DI: É, tem vez que ela apaga a lição e já passa outra. Mas tem vez que só dois terminaram e ela passou mais lição...

E você JE?

Alunos: DI: **Os outros alunos ajudam.** JE: Porque às vezes eu não sei umas coisas. JE: Às vezes porque dá preguiça de fazer tanta lição. JH: Quando a gente arruma o material a professora manda eles pararem de copiar porque eles são muito lerdos na lição! GL: **Ela faz fraquinho...**

Porque você demora tanto JE?

Alunos: JE: Porque a professora passa muita lição na lousa. DI: Mentira! **Ela que é muito devagar.**

Como você se sente quando eles falam assim?

Alunos: JE: (envergonhada) Porque eles falam que a gente não sabe nem escrever nem ler mais eu sei escrever mais ou menos.

Vocês são bons alunos?

Alunos: DI: Mais ou menos porque eu faço a lição! Eu sei ler tudo! Mas tem dia que eu deixo a lição para trás porque eu sou preguiçoso e eu quero fazer rapidinho, não quero demorar muito. E quando a dona sai, eu não quero ficar na classe. JH: Eu sou mais ou menos. Porque eu não sei muitas coisas. Eu sou um pouco rápida na lição, não deixo lição para trás. Mas eu não sei muita coisa. As provas eu acho que fui bem, tem uma que ganhei A, eu não sei muita coisa. Eu não sou esperta. JE: Eu acho que não porque eu fico conversando na classe. Eu vou às carteiras dos amigos e fico conversando.” (EA1, G5)

“Vocês são bons alunos?

Alunos: AL: O HE, o PA são os piores da classe. HE: E você então!? **AL: Eu sou ruim! Porque eu bagunço. EV: Eu sou bom. Eu faço a lição.** HE: A professora chamou o EV, ele leu tudo certo. Ele faz lição e às vezes fica quieto. O AL ele não faz lição! Fica copiando de mim. AL: Porque a tia manda você me ajudar. Mas a dona manda. HE: **Porque você não sabe nada!** EV: Porque ele não sabe fazer. Fica conversando.” (EA1, G6)

“Você é bom aluno?

Alunos: EN: (assobia – disfarçando). DO: Eu sou. Mas tem vez que eu não faço lição. AD: Porque ele fica emburrado na carteira. DO: Ele conversa comigo e eu não dou bola, mas a professora às vezes fala que eu estou conversando. EN: Eu não sei! Não sei não...” (EA1, G8)

“E a JS não é bagunceira?

Alunos: TH: É! (riem) Eu também sou um pouco. JS: Ele dá trabalho para a professora porque conversa! AN: Ele fala muito. JS: Não sou. NA: Ela bateu no RI e apanhou, depois ficou chorando.

Vocês são bons alunos?

Alunos: AN: Mais ou menos porque às vezes eu converso, mas a lição eu faço! JS: Depende da professora. Ela me chama porque eu fico quieta. TH: É mentira! Só quando ela manda ficar quieta. JS: Eu tiro letra A e B. TH: É mentira! Tem que fazer um monte de ditado para aprender a ler e escrever. Mas eu sou mais ou menos porque eu converso. Na lição às vezes eu fico quieto. Porque tem vez que a tia explica e eu pergunto para ela e ela não explica porque tem que prestar atenção na aula, e eu não presto.” (EA1, G10)

“E vocês são bons alunos?

Alunos: **PA: Aluno bom! RL: Bom sim! (incrédulo). EC: Eu sou ruim porque eu fico na rua. RL: Dormindo, brigando na classe. EC: Brigando não. RL: Bom. Porque eu não deixo ninguém bater nas meninas. PA: Eu não sou porque eu bagunço. Atraso nas lições.**” (EA1, G11)

No caso dos alunos do 2º ano, a clareza quanto à posição dos alunos na turma – fracos/médios/fortes –, era vivenciada diária e explicitamente devido à divisão na sala de aula e a existência da fileira dos fracos. A imagem dos alunos foi sendo construída em torno destas duas categorias, fortes e fracos, e as aspirações giravam em torno de manter a sua posição enquanto forte e melhorar para sair da condição de fraco, este caso implicando até na localização espacial – sair da fileira do canto.

A constituição da imagem de aluno fraco impregnou todo o ser do aluno e remeteu às expectativas de sucesso, muitas vezes ao desdém, como revelaram algumas falas dos alunos do 2º ano, dadas às dificuldades reais de desejá-lo, como observamos no depoimento abaixo:

“Qual é o problema?

Alunos: MP: É minha voz (ele não consegue falar direito – gago) se eu não falasse mal eu saberia tudo. Eu falo tudo errado e entendo errado. Eu vou à médica.

**Por que vocês sentam naquela fileira?**

Alunos: **MP: porque aquela fileira é da turma de fracos. A gente quase não sabe nada das lições, os outros meninos sabem...**

E como você se sente?

Alunos: MP: **Desanimado... Porque os outros sabem na outra fileira, nos só ficamos naquela fileira, nunca mudamos. Mas para mudar eu preciso estudar muito.** O FA já sabe. Ele está sabendo mais que a gente. É porque ele está lendo qualquer coisa, nós já lemos com ele e ele está lendo rápido.

Por que ele melhorou?

Alunos: MP: Porque ele estudou e ele lembra. A verdade é que ele bagunça se não ele passava de fileira. (Silêncio meu)

Como vai ser o ano que vem?

Alunos: MP: Sei lá acho que a professora do 3º ano (NE) é mais nervosa que a nossa professora.” (EA2, G2)

Interessante que o aluno do 2º ano (abaixo) demonstrou não se importar com a sua imagem e de certa forma até gostava dela, mesmo reconhecido e admitido como bagunceiro por todos, inclusive ele mesmo. Talvez a diferença resida no fato dele estar alfabetizado e o papel da escola para ele parecer ser outro.

“Você sabe ler e escrever?

Alunos: WE2: Mais ou menos. Eu não (brinca) Não sei nada. TO: Ele sabe sim, ele escreve carta para as meninas, ele tem é preguiça. Ele devia ser um bom aluno e é o pior! WE2: Olha depois você vai ver (ameaça).

E a professora?

Alunos: WE2: Ela gosta de mim, não ela vive me xingando, mas eu danço com ela na classe. Ela até jogou o estojo e eu abaixei.” (EA2, G6)

Ao contrário do caso acima, estes alunos do 2º ano também eram bagunceiros, mas demonstravam insatisfação quanto à sua imagem, talvez pelo fato de constatar as suas dificuldades de leitura e escrita, o que os remetia ao comportamento indesejado (fuga), parecendo ser este lugar onde eles conseguiam se destacar: o de bagunceiros.

“E como você está indo?

Aluno: ML2: **Muito maaaalll... Porque eu sou ruim sou um besta... Porque eu não sei nada só sei ler um pouco e escrever um pouco... Eu sou um burro...**

Porque você acha isso?

Aluno: ML2: Não sei...

Aos poucos você vai aprendendo?

Aluno: ML2: (pede para WE2 que veio trazer a bolsa dele) **Fala aí, eu não sou burro?** (O menino ri e concorda com a cabeça). Fala alto para gravar (o outro não fala). Muito amigo você em WE2?” (EA2, G9)

“O que vocês não sabem?

**Alunos: FA: Ler. FE: A gente finge que está lendo.**

**O que acontece com quem não lê?**

**Aluno: FE: Fica burro.**

Você sabe ler?

Aluno: FE: Eu não consigo porque é muito difícil. Ela enche a lousa. Para nós ela passa umas cinco palavras. Para os outros ela passa mais porque a gente não sabe ler.

Porque você mudou de período?

Aluno: FE: Porque à tarde eu fazia muita bagunça. Agora só um pouco. Planto bananeira na classe. Ela coloca em pé atrás da porta e do armário.

Como você se sente?

Aluno: FE: É ruim...

E professora está certa?

Aluno: FE: Está... Não... Às vezes dói.

Você é um bom aluno?

Aluno: FE: Não! Eu não faço prova. Eu estudo, mas ela não dá nota para mim.

Porque ela dá nota?

Aluno: FE: Porque está certo. Ela dá 10 para o moleque. A menina nem estuda só faz a lição de casa e ela dá nota.

E você não faz lição de casa?

Aluno: Felipe: Eu faço, mas eu vou lá e ela fala que está tudo ruim. Os moleques vão lá e “zoam” de mim. Porque?

Aluno: FE: Não sei.” (EA2, G10)

Nas falas dos alunos do 3º ano, ficou perceptível a dificuldade deles em enfrentar suas reais condições. Eles percebiam que não eram os alunos ideais, que estavam aquém da aprendizagem desejada, mostravam como a turma tinha clareza da situação deles e como eles já não eram mais incorporados naturalmente nas atividades escolares e na convivência da turma, e felizmente/infelizmente permanecia entre eles a expectativa de mudança da situação. Algumas das descrições da imagem do aluno (contadas por eles) mereceram destaque por revelar o quanto está impregnada dos juízos de valores construídos no ambiente escolar.

**“Então você acha que vai reprovar?”**

Aluno: RE3: Eu acho porque... (Silêncio) VA: Mais ou menos porque tem fez que eu bato nos outros porque me pirraça. Na lição às vezes eu não consigo muito porque é muita lição. MI3: Ele esconde o caderno. VA: Eu não escondo, eu mostro para a tia. Mas eu não mostro, eu deixo na carteira quando ela abre, ela vê. MI3: Mais ou menos. Porque tem dia que eu não sei muita lição, eu não consigo achar as palavras, daí eu peço ajuda para a professora...

Ela ajuda?

Alunos: MI3: (concorda com a cabeça) VA: **Ela não faz a lição.** MI3: Em casa eu faço. VA: **Ela copia dos outros alunos, fica olhando o de todo mundo.** RE3: **Ela faz que vai conversar com a professora e olha no caderno dos outros e senta correndo para fazer.** MI3: **Eu nunca fiz isso! (discutem) Mas eu nunca copieiei de você! (para RE3). Quem me ajuda é a IA.**

Porque ela te ensina?

Alunos: MI3: Porque tem dia que é trabalho em grupo. A IA, MY e a BR3. RE3: Elas ensinam porque sabem mais e a professora manda.” (EA3, G6)

**“Você faz toda a lição?”**

Alunos: CL: Faço pouca. Eu vou lendo devagar, ela fala que eu consigo, daí eu leio devagar e consigo.

RA3: Eu faço lição, mas quando manda escrever, daí eu não consigo escrever, eu copio!

### **O que é mais difícil aprender?**

Alunos: **RA3: Ler! (CL concorda) Escrever um pouquinho. CL: Só que tem coisa que é difícil. RA3: Eu consegui escrever sozinha outro dia, fui olhando e fazendo.**

E na classe alguém ajuda você?

Alunos: (Juntos) Ajuda. RA3: a SIL, a CR3, a BR3, a LE3, elas me ajudam. Elas vão lendo eu vou escrevendo porque tem coisas que eu não sei e a professora manda sentar junto com elas. CL: O PA3, o JF, o AM3 e o CO3, eles lêem e eu escrevo. O que eu não sei escrever e eles vão falando as letras e eu escrevo.

### **Por que eles te ajudam?**

Alunos: **CL: Porque eu não sei muito, eu não sei direito.**

### **E você é um bom aluno?**

Alunos: **CL: Não.** RA3: Porque ele xinga a professora, fala palavrão, o ROB e o CL! CL: Eu acho que eu sou um bom aluno porque eu escrevo, leio bastante, as coisas que eu não sei, o meu pai ajuda, eu faço a prova.

E o comportamento?

Alunos: **CL: Eu estou melhorando só um pouco. Antes ela chamava atenção, mas agora só um pouco.**

RA3: Quando ele faz bagunça ela coloca para fora. CL: Eu fico lá fora na porta. Os outros mexem comigo e depois colocam a culpa em mim!

### **E você RA3?**

Alunos: **RA3: Sou boa aluna porque eu não faço bagunça e fico na classe fazendo lição. Se os outros mexem comigo eu fico quieta eu faço minha lição.** (ela não tem bom rendimento escolar)” (EA3, G1)

### **“Você gosta de estudar?**

Alunos: **ED: Gosto. HE3: Mas não faz nada... (eles discutem) Ele não fez não a lição. ED: Nem você!”** (EA3, G2)

Na turma do 3º ano, existiam duas situações de alunos fora da correlação idade/série e que, portanto, vivenciaram a reprovação escolar e apresentaram também as marcas desta situação.<sup>33</sup>

Uma outra situação, também interessante, relacionada por um aluno referia-se à reclassificação. Quando o aluno não está em idade compatível com a série, é possível reclassificar o aluno mediante uma solicitação do professor ou dos pais e da avaliação da escola de que ele tem condições de freqüentar a série posterior a que ele se encontra. Como existiam dois casos com esta distorção, os alunos foram submetidos a reclassificação. Mas somente um tinha condições de aprendizagem adequadas para freqüentar o 4º ano (AL4); portanto, o outro aluno (JF) não apresentou as condições de aprendizagem indicadas para ser reclassificado e foi avaliado insatisfatoriamente, enquanto o outro passou a freqüentar o 4º ano. Esta experiência pode ter contribuído com a formação da imagem de não sucesso de JF, porque, contrariamente, só se pensou na possibilidade daqueles que poderiam progredir e não daqueles que seriam desqualificado diante desta medida.

---

<sup>33</sup> Como fazer? Permanecer no sistema sendo interiormente excluído e rejeitado formalmente (através da reprovação) ou informalmente (através da uma falsa aprovação – vivência do fracasso e exclusão nas suas formas mais sutis).

“E você é um bom aluno?

Aluno: JF: Mais para o bom... (os outros riem).

Vocês já reprovaram?

Alunos: JF: Dois anos. Porque eu cuidava do meu irmão (ele não quer falar). AM3: A professora falou que os maiores da classe são ele e o AL4 e se eles se comportassem eles iam passar para a 4<sup>a</sup>. O AL4 ficou quieto e ele foi para a 4<sup>a</sup>, mas agora ele nem vem na 4<sup>a</sup>!

E porque você não foi JF?

Alunos: JF: **Porque eu bagunço e não sei muito acho...** Eu tenho 15 anos. Eu voltei esse ano. Eu fiquei três ou quatro anos sem estudar. Eu morava longe da escola...

Como é ficar tanto tempo sem estudar?

Alunos: AM3: É ruim porque eu tentava ler as placas e não agüentava. AL3: Ruim quando você é grande.

AM3: Você quer ver o ônibus e não sabe. AL3: Já era para ele estar na 8<sup>a</sup> série...

**Como é ser o maior da classe, como você se sente?**

Alunos: (Silêncio) **Não sei explicar...** AL3: **Legal porque ele é grande e todo mundo obedece.** (Ele não fala nada)” (EA3, G5)

“Vocês já reprovaram?

Alunos: RE3 duas vezes a 3<sup>a</sup> série, eu tenho 11 anos. Porque eu fui mal, mas antes eu era bom quando não passava da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> (refere-se provavelmente ao CB). Depois foi dando cinco provas e minhas notas eram vermelhas. Meus pais falaram que se eu passar de ano, na 5<sup>a</sup> eu vou para o supletivo para ficar mais rápido. VA: Eu tenho 10. MI3: Eu tenho 11.

Então você já reprovou?

Alunos: MI3: Não entrei atrasada porque eu não morava aqui.

**Como é reprovar?**

Alunos: **RE3: Humilhado assim... Porque os outros passam e falam, a gente fica humilhado, se sente mais burro. Meus pais ficam de mal comigo e meus irmãos ficam mexendo comigo.** Meu irmão parou de estudar porque acabou, mas eu acho que não é isso. Minha irmã está na 6<sup>a</sup> série. Tentava estudar mais eu não consegui estudar muito.

Por quê?

Alunos: RE3: **Porque eu sou bobo. Porque ao invés de eu fazer quando eu tenho a chance eu não faço.** Às vezes um taca papel no outro e eu não faço a lição. A gente briga e eu apanho de todos. MI3: Mas ele mexe... RE3: Eles ficam falando que vai bater em mim. Eu não sou covarde igual o CL. Se me xinga, xingo na classe. VA: **Mas você não se esforça, nem faz lição?** RE3: **Porque eu fico cansado, dá moleza.**” (EA3, G6)

“Quem não sabe muito?

Alunos: HE3: Tem a RA3, o ED, o GD, o AM3. ED: O AM3 sabe ler e escrever sim! ED: Um monte de gente GD, eu, o HE3. HE3: PA3, CL, ROB é mais ou menos. ED: **Porque eles não sabem ler a gente também não sabe muito...** HE3: A gente não sabe ler mais a gente sabe algumas coisas, onde começa as palavras, sabe copiar algumas palavras, tem gente que nem sabe escrever.

Não sabem ler?

Alunos: ED: Eu não sei ler e escrever mais ou menos. HE3: Eu não leio, mas eu copio da lousa!

Escrever é copiar?

Alunos: ED: É escreve da lousa igual...

Por que vocês não são bons alunos?

Alunos: HE3: Porque a gente não sabe escrever, fazer lição.

E o que a professora faz?

Alunos: HE3: Manda alguém da classe ajudar nós, quem já sabe. Quando a lição está difícil chama as meninas para ajudar nós. HE3: A TL não ajuda ninguém! **Ela fica “jogando na cara” quando a tia manda ela ensinar.** Eu falo que não quero. Ela fica falando que eu não sei, fica dando tapa nos outros...

E a professora?

Alunos: HE3: Não liga, mas quando a gente vai bater nela, a gente leva bilhete. ED: Às vezes a tia não vê que a gente está apanhando. HE3: Ela não liga.

Como é com os amigos?

Alunos: HE3: Nossos colegas gostam o CL, O LO, RA3. Mas tem gente que não, o JF bate nos outros.

ED: Ele pegou o meu livro e colocou o dele tudo rasgado na minha bolsa.

**Por que eles não gostam de você?**

**Alunos: HE3: Porque a gente não sabe ler e escrever!** Não sei. ED: Eles falam que eu não sei ler e eles vão passar de ano. Vive brigando, xingando nós, nós apanhamos deles. HE3: Eu não! Só você. ED: Às vezes eles tacam borracha em mim.

O que a professora fala para vocês?

Alunos: ED: Manda a gente sentar, fazer lição. Se não sentar leva bilhete ou marca no caderno dela. O JF brinca, ela não marca nem leva na 1ª série.” (EA3, G2)

Assim, como foi identificado na apresentação da dualidade aluno bom/ruim, quando os alunos classificam a si mesmo, eles revelavam uma imagem valorizada quando se considerava um bom aluno, mas quando o contrário acontecia, eles tendiam primeiramente a amenizar a situação, algumas vezes negando, não aceitando ou incorporando a classificação.

Neste sentido, a imagem do aluno fica evidenciada através de suas falas e dos amigos, demonstrando que os juízos construídos na escola tendem à classificação, pelo menos entre estes pólos bom/ruim, fracasso/sucesso. Em alguns casos, eles associam o desempenho escolar à obtenção de um emprego no futuro.

“Você é um bom aluno?

Alunos: JO4: Não! MC: O loco?! (surpreso) De lição ele faz, ele é que nem o RO4 faz lição e bagunça ao mesmo tempo. JO4: Mais ou menos, eu não faço igual o RO4, eu não ofendo a professora. MC: Eu sou! Eu faço toda a lição.

Não conversa?

Aluno: MC: Eu converso, levanto, mas para devolver as coisas emprestadas.” (EA4, G1)

“E você é bom aluno?

Alunos: WE4: Bom! Porque eu não copio a lição dos outros. Eu faço em silêncio.

Você faz toda a lição?

Aluno: WE4: Às vezes eu não tenho lápis quando acaba a ponta eu empresto. Meu irmão pega meu lápis e eu nem percebo... Às vezes eu esqueço. A dona passa a tarefa e não dá tempo de copiar no caderno porque os outros ficam fazendo bagunça, o MCA, CO4, EW, eu fico conversando, mas só com TR. Eu não gosto de bagunçar porque quebra as coisas.

Por que demora para fazer lição?

Aluno: WE4: Porque eles bagunçam, daí eu demoro porque quando a lição é pesada eu fico com dor de cabeça.

Você é um bom aluno?

Aluno: WE4: Mais ou menos porque tem vez que eu bagunço. Quando eu não tenho lição eu já acabei, eu bagunço um pouquinho, eu e o TR escondemos os estojos dos outros.

E o que a professora fala?

Aluno: WE4: Que é para fazer a lição e eu fico quieto.

Por que você fica atrasado nas aulas?

Aluno: WE4: Porque os outros passam na frente eu não vejo, mas quando a professora me explica presto atenção. A professora briga fala que fica brincando na carteira, não presta atenção em nada e só serve para brincar!

A professora acha você um bom aluno?



Aluno: WE4: Não sei, ela não fala.

Se você bagunça prejudica sua lição?

Aluno: WE4: Prejudica e se eu não presto atenção, eu não faço a lição.” (EA4, G3)

“Vocês são bons alunos?

Alunos: RL4: Eu! Eu faço a lição, converso só às vezes. RO4: Eu acho, na minha ficha estava escrito: ele agarra as atividades com facilidade.

E onde estava escrito isso?

Aluno: RO4: Na reunião de pais e eu faço lição, provas... tudo! A professora anota tudo.” (EA4, G5)

“Então você é uma boa aluna?

Alunos: LE4: Sou porque eu estudo, procuro saber as coisas, entender melhor o que eu não entendi. BR4: A professora fala para minha mãe. Eu nunca levei bilhete. Meu caderno está sempre certo. Quando está errado ela me ensina.

E como você sabe que é uma boa aluna?

Alunos: BR3: Porque a professora fala. Ela fala que eu me esforço bastante para aprender, eu pergunto ela me explica e se eu não entender eu estudo em casa.” (EA4, G6)

“A lição é difícil?

Aluno: FL4: (silêncio) Geografia tem muitas coisas para ler. Mais ou menos tem coisa que eu não sei...

O que você não sabe?

Aluno: (silêncio)

Você sabe ler?

Aluno: FL4: Um pouco

E escrever?

Aluno: FL4: (silêncio) Copiar da lousa?

Porque ler só um pouco?

Aluno: FL4: Porque quando ela manda ler na lousa eu só leio um pouco, quando a professora CE estava na classe, aí ela mandava eu ler um pouco.

E você é um bom aluno?

Aluno: FL4: Sou porque eu faço a lição e não brigo.” (EA4, G7)

“Como a professora ensina?

Alunos: RE4: Ela ensina a escrever, ler. TR: Matéria diferente que nunca deu. É difícil (silêncio).

O que é difícil aprender?

Aluno: RE4: Ler...

Vocês sabem ler?

Alunos: RE4: mais ou menos. TR: Eu sei

Por quê?

Aluno: RE4: Porque eu não leio muito bem.

E daí como você faz?

Aluno: RE4: Copio...

Mas não lê?

Aluno: RE4: Não!

Vocês são alunos bons ou ruins?

Aluno: TR: Eu acho que sim... porque eu converso pouco... (silêncio) RE4: Sou bom aluno porque faço quase toda a lição, só algumas que eu não faço porque é difícil!

E o que acontece?

Aluno: RE4: Fico parado...

Fazendo o que?

Aluno: RE4: Nada!

Você não pede para ela explicar?

Aluno: RE4: Não.

E o comportamento?

Alunos: RE4: mais ou menos porque eu não presto muita atenção eu fico bagunçando...

E porque você faz isso?

Alunos: (Silêncio).” (EA4, G9)

“Vocês são bons alunos?

Alunos: EW: Não porque eu converso um pouco, tem vez que eu não faço a lição. CO4: Não, porque eu bagunço um pouco, sou um pouco bagunceiro. Sou um pouco abusado, fico conversando com os colegas.

E de lição?

Aluno: CO4: Mais ou menos.” (EA4, G11)

“Você é uma boa aluna?

Alunos: NA: Eu sou, eu faço a lição, a lição de casa faço tudo, não converso. RA4: Eu também! Faço a lição e converso mais pouco, eu converso mais faço, a lição de casa também.” (EA4, G13)

“Você é uma boa aluna?

Alunos: CR4: Mais ou menos porque tem coisa que eu estou ruim, em Matemática. SI: Mais em Português porque em Matemática eu não consigo fazer algumas coisas. Às vezes a dona explica e eu não consigo entender direito.” (EA4, G14)

“Você é bom aluno?

Alunos: HE4: Mais ou menos... GU: Mais ou menos. A professora, às vezes, elogia o trabalho que eu faço...

E você HE4?

Alunos: HE4: Mais ou menos quando a aula está legal eu faço. Terça-feira eu faço porque é dia da Educação Artística.” (EA4, G15)

Quanto à caracterização dos alunos fortes/fracos, ficou visível através das indicações dos alunos a concentração em três dimensões: conhecimento (instrucional), comportamento e valores e atitudes.

As dificuldades dos alunos geralmente relacionavam-se não à caracterização dos alunos fortes/fracos, mas à descrição do seu desempenho escolar ou à imagem que se tinha construído dele durante o ano escolar. Quando a sua imagem aproximava-se do considerado bom aluno, havia maior facilidade de expressão, em contraposição aos alunos que se encontravam na outra situação, em que as falas guardavam muitos silêncios, hesitações, dúvidas e reticências.

Mesmo com a aprovação – através da progressão continuada – os alunos formaram conceitos sobre o rendimento deles e evidenciaram os alunos que obtiveram sucesso/fracasso neste ano escolar. Resta dúvida/esperança de que tais imagens, principalmente as negativas, tendam a se dissipar na continuidade dos estudos.

A diferença quanto ao tratamento pareceu marcar os alunos tanto para um lado como para o outro. Os alunos por apresentarem ou não as condições adequadas e exigidas pela organização escolar e social acabavam sendo classificados, selecionados e divididos nos que sabem e obterão sucesso e nos que não sabem e serão fracassados.

Esta distinção presente no ambiente escolar tende a se estender, e só ocorre aí e desta forma porque o sistema social ao qual pertencem e para o qual são organizadas as instituições escolares opera desta forma, separando os fracos/os fortes, ricos/pobres etc. e impregnando o cotidiano de rituais e relações que tendem a reforçar e incutir nas pessoas que esta é a melhor forma de ver o mundo e fazer com que todos acreditem que podem alcançar o sucesso através do esforço pessoal, quando na verdade são poucos os lugares destinados aos bem-sucedidos e imenso o contingente dos que não encontrarão lugar algum. Só resta ter esperanças de que as contradições internas desta afirmação possam torná-la outra coisa que não mais uma profecia auto-realizadora.

## **Pais**

Os alunos remeteram a fala aos pais em três momentos distintos: nos bilhetes, quando eram repreendidos pelos pais; quando comentaram a ajuda dos pais nas lições; e, em alguns casos, quando da participação dos pais nas reuniões de pais e mestres. Vale ressaltar que estas questões não foram abordadas com todos os alunos, poucos se pronunciaram sobre este assunto. As informações obtidas foram relatadas mesmo não atingindo toda a amostra, por considerar que esta seja ilustrativa quanto à imagem que se constrói do aluno fora do ambiente escolar sobre a produção do mesmo. Em alguns casos, os pais tendem a influenciar na consolidação das imagens dos filhos construídas na escola, ao aceitarem, não refutarem ou reproduzirem com os filhos as mesmas práticas dos professores na sala de aula.

As informações com relação ao primeiro momento foram relatadas no item avaliação porque estavam relacionadas a um dos mecanismos de controle do professor sobre um dos aspectos avaliados – comportamento (bilhete).

Quanto às informações obtidas sobre a participação nos estudos dos filhos, em se tratando de alunos de 1º ano, foi dada uma certa atenção à aprendizagem do aluno, pois a maioria respondeu que os pais ou algum outro familiar ajudavam em casa ensinando as lições. Nas demais turmas, houve sempre oscilação entre os pais ajudarem ou não nos afazeres escolares dos filhos.

Como estávamos no final do ano letivo, muitos alunos, mesmo do 1º ano, tentavam demonstrar uma certa independência em relação à ajuda dos pais nos afazeres escolares. É interessante observar que os alunos que relataram que não recebiam ajuda em casa do 1º ano eram alunos que apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem, mesmo justificando a

ausência do auxílio devido ao trabalho dos pais. Mas isto também era recorrente entre outros alunos e não foi motivo de impedimento para a criança ter uma certa atenção dos pais. Ao contrário, os alunos do 4º ano que apresentavam dificuldades escolares afirmavam receber algum tipo de ajuda em casa.

“Sua mãe conversa com você?

Alunos: MI: Não. Minha mãe, não. Porque ela trabalha, ela ajuda meu pai. Minha irmã sim, ela me ajuda. MA: Na minha casa, na classe, qualquer coisa.” (EA1, G1)

“Os pais ajudam em casa?

Alunos: (Todos): Ajuda! LA: Mas tem vez que minha mãe não sabe a historinha. GA: No começo eu não sabia fazer nem uma letra, daí minha mãe ajuda. LA: Agora a gente nem precisa mais de ajuda porque a gente já está sabendo. RO: É mesmo! Desde o maternal eu sei ler.” (EA1, G2)

“Os pais ajudam em casa?

Alunos: HF: Às vezes minha mãe vem na reunião, ela está doente, está grávida. WI: Minha mãe me leva na outra escola (Instituição Assistencial). RA: minha mãe está trabalhando.” (EA1, G3)

“E em casa?

Alunos: TY: Minha mãe não me bateu. LI: Ela falou que não era mais para deixar de fazer lição de casa. TA2: Ela falou que não era para eu repetir e eu fiquei de castigo dois dias.

E os pais ajudam em casa?

Alunos: (Todas) Ajudam. TA2: Minha mãe. LI: Minha mãe e meus pais, os dois ajudam. TA2: Eles olham e corrigem. TY: Vê se está certo se não manda apagar.” (EA2, G1)

“Os pais ajudam estudar?

Alunos: CM: Não, faz sozinho, porque minha mãe não sabe ler. CR: Ela ajuda às vezes, manda ler direito. DA: Minha irmã.” (EA2, G8)

“Seus pais ajudam fazer lição?

Alunos: TO: Eles ajudam, mas eles trabalham. Eu já faço a minha lição. WE2: Eu não faço a lição de casa não! Eu não gosto, eu não quero passar de ano. **TO: Ele devia voltar para a 1ª série!**

E em casa seus pais ajudam?

Alunos: WE2: Não porque eu não faço, ela não é minha mãe. Minha vó me criou e morreu, então eu não a chamo de mãe.” (EA2, G6)

“E em casa?

Alunos: LF: O pai dele bate nele (aponta FA) FA: Nada... (tímido) JS2: Minha mãe pegou o cabo da vassoura e deu na minha costa. FA: Ele me bate e põe de castigo, mas lá no Ana (Instituição assistencial) ele levou...

Os pais ajudam?

Alunos: JS2: ela ensina a fazer...

Como?

Alunos: JS2: (silêncio).

E vocês?

Alunos: LF: Ela passa lição para eu aprender, mas uma hora tem que ir ao Ana (Instituição assistencial).

FA: Ela manda eu fazer, ela faz a lição para mim.” (EA2, G5)

“Sua mãe vem na escola?

Aluno: ML2: Às vezes, quando a diretora liga. Ela veio uma vez que eu joguei sete alunos no barro. Eu vi o WE2 jogando e joguei porque falaram que eu roubei, mas eu bati os tazzo deles e ganhei.

E em casa?

Aluno: ML2: Minha mãe conversa comigo. Bater não adianta tem que conversar, às vezes ela dá uns “tapas” na orelha... Ela ajuda, ela pergunta eu respondo. Quando ela trabalha não dava tempo e eu ficava na rua brincando...

E não faz a lição de casa?

Aluno: ML2: A professora não manda. Para os outros sim, para nós não.” (EA2, G5)

“Seus pais ajudam em casa?

Aluno: FE: Não. Ela ajuda meu irmão...

Por que?

Aluno: Felipe: Não sei.” (EA2, G10)

“Quem ajuda em casa?

Aluno: RA3: Meu pai, eu vou escrevendo e quando tem coisa errada ele fala para apagar e eu apago. Minha mãe talvez ensina e minha tia ajuda. CL: Quem me ajuda mais é minha mãe depois meu pai. Outro dia eu tinha que fazer copia, eu comecei e terminei dez horas da noite e a tia falou que se eu lesse de pouquinho eu ia conseguir.” (EA3, G1)

“E os pais?

Alunos: HE3: Meu pai manda eu estudar mais. ED: Meu pai não reclama, nem minha mãe só manda estudar. HE3: Só meu irmão ajuda ler. ED: Meu pai não, só minha irmã.” (EA3, G2)

“E em casa?

Alunos: AX: Ela fala para eu prestar atenção e estudar mais. LH: A minha mãe não ajuda porque eles trabalham, meus irmãos arrumam a casa e quando minha mãe chega eu pergunto. AX: Ajuda nas perguntas que eu não sei. PT: Sempre fui sozinha, eu não gosto que me ajude, eu prefiro fazer sozinha. Se ficar em cima de mim, eu distraio, não presto atenção na lição e quando tenho dúvidas, chego na escola e pergunto para a professora.

**Sua mãe fica feliz quando você vai bem?**

Alunos: PT: **Não ela não liga para isso porque eu tenho muita tarefa em casa, ela não tem nem tempo. Ela é muito apressada, nem liga se eu tiro A ou Z!** AX: Meu irmão estudou em escola particular eu que não, acho que por isso ele é melhor.” (EA3, G3)

“Os pais ajudam em casa?

Alunos: FL3: **Minha mãe manda eu fazer a lição com letra bonita.** AN3: Meu pai às vezes. MY: Os dois.” (EA3, G8)

“Os pais ajudam em casa?

Alunos: CO3: **Meus pais me ajudam em casa. Eles ficam contentes quando eu vou bem.** LE3: Minha mãe não ajuda porque eu tenho que aprender sozinha, não adianta copiar do amigo. CO3: Não adianta copiar do amigo porque daí os dois erram. LE3: Mas ela ajuda e a professora corrige sempre e coloca certo. Um dia a professora deu 11 páginas de lição, daí ela ajuda. CO3: O dia da lição de romanos eu tive que ir à minha tia para fazer. LO: Eu faço as fáceis e deixo as mais difíceis para meu pai.” (EA3, G9)

“O que acontece quando o aluno vai mal?

Alunos: CR3: **Minha mãe briga comigo. Ela gosta que eu vá bem porque se não ela fala que eu vou ser uma empregada doméstica e eu quero ser uma veterinária.** PA3: A minha conversa comigo, ela fala que eu vou ser um “Zé ninguém” se eu não estudar. Às vezes bate, se eu acertar ela dá um presente. CR3: Assim a mãe incentiva à gente. A gente quer acertar para ganhar presente. Eu tirei D no comecinho, na prova de Ciências. Eu estudei tanto e ela me deu um presente. PA3: E fico estudando a tarde depois eu brinco.” (EA3, G12)

“Seus pais ajudam em casa?

Alunos: MCA: Ajudam, ela vai falando as palavras e eu vou escrevendo. Às vezes ela fala as letras. MU: Ela fala como faz, tem uma prima que ajuda. MCA: Ajuda procurar palavra no dicionário.” (EA4, G2)

“Quem te ajuda em casa?

Aluno: WE4: Minha mãe, minhas irmãs. Meus pais falam que eu tenho que prestar atenção. Quando eu não sabia ler meu pai levava gibi para eu aprender. Eu sei ler e escrever, às vezes não faço lição porque cansa, tenho preguiça, acho.” (EA4, G3)

“E em casa?

Alunos: LE4: Os pais ajudam na lição. BR4: Meus pais ajudam, mas não faz a lição, eles falam para prestar atenção na aula para depois saber fazer em casa. Eles explicam quando eu preciso. Minha mãe fez só até a 4ª série.

E se vai mal?

Alunos: LE4: Os pais dão bronca, eles falam muito, mas não batem. BR4: Meu pai tenta conversar mais com a gente. LE4: Têm pais que bebem e não entendem, daí parte para a agressão. BR4: O pai do HE4 bate nele por nada. Eu vejo porque ele mora perto de casa. Não é assim que resolve as coisas. LE4: Têm que conversar.” (EA4, G6)

“O que acontece em casa?

Alunos: CA: Eu apanho. CE: Eu nunca levei bilhete. CA: Eu levei um porque eu não lembro. Minha mãe é brava.

Em casa você tem ajuda?

Aluno: CE: A minha mãe, meu pai trabalha, minha mãe também, mas minha mãe ajuda mais.” (EA4, G8)

“Os pais ajudam em casa?

Alunos: GH: Só quando eu não sei. GS: Quando eu não sei, está difícil ou eu erro, eles falam.” (EA4, G12)

Os alunos do 4º ano que apontaram uma relação mais agressiva e de menor colaboração da família não eram os alunos que apresentavam baixo rendimento, mas muitas vezes problemas disciplinares. A colaboração dos pais nas condições dos mesmos foi a tônica das falas, sendo esta realizada não apenas na aquisição de um conhecimento como também na valorização de atitudes a serem apresentadas/desenvolvidas pelos alunos.

Alguns alunos demonstraram que participação e incentivo são significativos e, em muitos casos, a orientação fornecida pelos pais assemelhava-se às orientações recebidas pelo aluno da professora, refletindo um pouco a imagem que se constrói do aluno/filho fora do ambiente escolar. Em alguns casos, pareceu que o descaso dos pais por diferentes motivos poderia acarretar maior ou menor comprometimento do filho com as atividades escolares. Nem sempre, como demonstraram algumas falas, a participação dos pais na vida escolar do filho era compreensiva e, em alguns casos, percebeu-se existir um determinante mais forte que extrapolava o ambiente escolar.

Os alunos enfatizaram mais o aspecto de colaboração dos pais para aprendizagem, mas subjacente a este transparece, ao se revelar as condições de aprendizagem do aluno, a imagem construída do mesmo, que fora da escola, em casa, os pais tendiam a propagar.

Os alunos do 1º e 2º anos mencionaram outra participação dos pais na vida escolar deles, quando da apresentação dos resultados obtidos na escola – nas reuniões de pais e mestres. Este parece ser um momento importante para os alunos, principalmente os menores, quando os pais tomam ciência da produção escolar dos filhos. Quando este resultado não era muito satisfatório, os pais tendiam a repreender os mesmos. A apreensão não era só em torno das punições quando do caso negativo, mas pareceu transparecer um certo receio por parte dos alunos à medida que os pais legitimaram os veredictos escolares.

“O que a professora fala para os pais?

Alunos: MA: Que eu sou uma boa aluna, que eu faço a lição. Não sei, mas eu já levei bilhete no outro caderno porque não fiz lição. BR4: Ela falou que eu sou boa aluna, não bagunço muito, faço toda a lição.” (animadíssima)

Mas e na reunião?

Alunos: BR: De pais! Ela falou que eu sou boa aluna, que a lição eu faço tudo certo. Eu estou aprendendo a ler, fala que eu sou boa nas provas de Matemática.” (EA1, G1)

“Como é na reunião dos pais?

Alunos: DO: Ela fala se os alunos estão comportados ou não. AD: Na festa os meninos pegavam o rolo de papel e jogavam na privada, a professora reclamou.” (EA1, G8)

“E na reunião dos pais?

Alunos: MH: Ela fala o comportamento do aluno, se briga, bagunça, se faz lição. ML: Para o meu pai mandou eu parar de conversar. MH: Para a minha mãe falou que eu tenho A (convencido). HC: Para minha mãe ela falou que eu converso muito (desanimado). ML: O WE copia do AL.” (EA1, G9)

“O que a professora fala na reunião?

Alunos: JS: Ela fala quem vai repetir, quem vai passar, fala quem está aprendendo ler e manda a mãe ajudar (sem muito entusiasmo). AN: Minha mãe não fala.” (EA1, G9)

“Quando você leva bilhete?

Alunos: JA2: Ela assinou e não fez nada, no segundo ela ficou brava. TI: Eu esqueci de mandar assinar. KA2: Porque eu não fiz lição. TI: Meu pai não é bonzinho, ele bate feio.

O que acontece quando leva nota ruim?

Alunos: KA2: Eu fico triste, mas minha mãe não briga.

O que a professora fala para os pais?

Alunos: KA2: Que a gente está bagunçando. JA2: Ela dá uma folha escrita a nossa vida. KA2: Quando é reunião no refeitório é sobre camisetas. A professora falou que o FE tem dois papéis, um é para a mãe dele e um é para o juiz de menor. JA2: Ele faz muita bagunça, ele já tentou pular o muro da escola.” (EA2, G3)

“O que a professora fala para os pais?

Alunos: CO2: Meus pais não vêm porque trabalham, mas ela falou uma vez das minhas faltas... **Que eu sou um aluno bom o que ela manda eu faço tudo, o problema são as minhas faltas!** SA: A minha mãe não fala.

O que acontece quando tira uma nota ruim?

Alunos: SA: Ela manda de castigo. CO2: Dá mais lição para nós em casa.  
Os pais?

Alunos: CO2: Eles ficam bravos. SA: Mas não apanho.” (EA2, G4)

“O que acontece quando leva uma nota ruim?

Alunos: WE2: Nada, ela não vê nada, eu escondo, ela trabalha das seis às sete horas. TO: Ele trabalha de vender sorvete. WE2: Não! Outro dia eu ganhei 15 reais e comprei comida para casa e joguei sinuca. TO: Eu solto pipa, minha mãe vem falar com a professora e eu fico quieto.  
E sua mãe?

Aluno: WE2: Ela não sabe do que acontece na escola. Eu não falo da reunião.

Mas e quando ela conversar com a professora?

Aluno: Daí a coisa fica feia para o meu lado...

Por que não estuda?

Alunos: WE2: Sei lá.” (EA2, G6)

“Quando leva bilhete?

Alunos: CM: Ela ficou um pouco brava e assinou. DA: Minha mãe brigou comigo e mandou eu estudar mais.” (EA2, G8)

“E o que acontece em casa?

Alunos: RS: Quando ganha nota boa fala que está boa, se está ruim manda ficar de castigo. Às vezes não fala nada. FM: Minha mãe falou que se eu tirar nota ruim, ela vai deixar sem assistir TV.

Seus pais vêm na reunião?

Alunos: Vem!! FM: A professora fala das notas. AL2: Ela fala se o aluno é bom ou ruim, mostra as notas dos bimestres. Minha mãe falou que ela disse que sou ótimo aluno, mas eu não acreditei. RS: Minha mãe falou que quando o aluno vem junto, a professora fala as coisas de leve. AN2: Ela escreve no papel e lê para a mãe. Na última reunião tem que vir o aluno e a mãe. FM: Para renovar a matrícula!” (EA2, G11)

Através desses poucos relatos, os alunos demonstraram a construção da imagem deles. A imagem, quando positiva, firmava-se com mais facilidade, ao contrário da imagem negativa (aceitar as deficiências era muito mais difícil/doloroso). O sucesso/fracasso de alguns alunos aos poucos foi se firmando e se constituindo na própria imagem que o aluno fazia de si mesmo.

O fato de alguns alunos não falarem sobre si pode ser um indício da não aceitação da sua imagem, o que de certa maneira demonstrou ser bom porque sinalizou uma resistência contra a imagem negativa que estava sendo construída no ambiente escolar. Restaria saber quem tem mais força nestas relações.

### **6.1.3 Progressão continuada: o embate aprovação x reprovação**

Em relação à progressão continuada, dos 33 **alunos entrevistados no 1º ano**, somente três mencionaram que não havia reprovação no 1º ano, sendo que apenas um deles revelou que a



mãe era quem tinha dado a informação; os outros dois apenas disseram que sabiam, sem mais informações. Dos três, dois alunos, quando se discutiu a aprovação/reprovação, mesmo sabendo da não reprovação, demonstraram dúvida e hesitação em relação a este fato.

“Os alunos saem da escola porque bagunça?

Alunos: RO: Não?! GA: Também! LA: Não só porque falta muito...

A primeira série repete?

Alunos: RO: Não só a 4ª série, tem um que repetiu na classe da dona VA (professora do 1º ano), mas antes...

E agora repete?

Alunos: GA: Talvez. RO: Não! LA: Pode se faltar muito. RO: Repete da 4ª e da 5ª para cima, minha prima disse. Mas acho que tem gente que nem o AL que não vai passar. LA: Será que vai ser suspenso? GA: O GP mexe e depois os outros batem nele, ele chora e a professora dá bilhete para a gente. LA: Se a gente fizer alguma coisa muito errada a gente fica suspensa?

Todos vão passar?

Alunos: LA: Não!

Quem é que passa?

Alunos: LA: Não sei!? RO: Quem faz bagunça que nem o RI passa também, tudo passa.” (EA1, G2)

“Vocês vão para a 2ª série?

Alunos: ML: Eu acho. MH: Vou! HC: Na 1ª não repete só na 2ª. Eu sei. ML: Não repete, mas fica no reforço, estudando e se faltar também.

E que série repete?

Alunos: ML: da 2ª, 3ª. MH: Da 2ª em diante. Minha mãe e irmã ficaram cinco anos na 1ª série, elas repetiam. Não pode repetir nessas semanas porque acaba a aula. HC: eu acho que vou repetir.

Mas você não disse que não repete?

Aluno: HC: Não sei.” (EA1, G9)

“E o que vai acontecer?

Alunos: PA: Vou sair da escola. Não! RL: Depois vai ficar sem ler e escrever. EC: Eu acho que vou ficar na primeira. PA: Eu quero repetir o ano, quero ficar na 1ª série. EC: A primeira série não repete! RL: Repete sim!! PA: Porque a dona na segunda série dá mais lição e puxa a orelha forte.

Por que a 1ª série não repete?

Alunos: RL: Lógico que repete. EC: Minha mãe disse, só no Geraldo (outra escola – Ciclo II) que repete.

RL: Toda escola repete! Fica na 1ª série. PA: E fica grandão na primeira série...

E você PA vai passar ou repetir?

Alunos: PA: Não sei... (silêncio)

Você vai passar de ano?

Alunos: EC: Eu vou, não repete! PA: Vai nada! Vai ficar dormindo na 1ª série, ele vai ver o que bom, dormir na 2ª série.” (EA1, G11)

Os demais alunos (30), trabalharam com a hipótese da reprovação. Houve hesitação por parte dos alunos que sabiam da aprovação pela progressão continuada. Os alunos que não dominavam esta informação afirmaram que os alunos seriam reprovados, como revelaram em suas falas.

“Todos vão ser aprovados?

Alunos: MI: Quase porque tem uns alunos que não lê, não faz lição. BR: Batem nos outros.

Eles vão ser reprovados?

Aluno: MI: O certo seria. Porque eles não sabem a lição, então eles têm que voltar pra ver se aprende.

MA: O RI vai, a professora falou que ele não faz prova, ele faz muita bagunça, ele já ficou umas vezes na classe sem recreio, sem lanche. MI: Porque no recreio ela deixa um pouco e conversa com ele para ver se ele melhora. BR: Às vezes quando eles não fazem lição a tia fala que eles vão repetir o ano, que todos vão para a segunda e só eles vão ficar para recuperação.

Todos vão ser aprovados?

Alunos: MI: Quase todas. BR: Eu acho que não porque eles fazem muita bagunça, não respeita a professora, os pais deles.

Todas as séries aprovam?

Alunos: MI: Repete quem não faz muita lição, não faz lição.” (EA1, G1)

“Todos deveriam passar para a 2º ano?

Alunos: YA: Eu acho. LU: Deveriam passar para a 2ª. TA: Mas se eles fossem bonzinho para a tia. Quem é chato, teimoso tem que ficar na 2ª. YA: Só alguns... TA: O RI não porque ele passa a mão nas meninas... Mas ele sabe escrever?

Alunos: LU: Ele não deveria passar de ano. TA: O PA não deveria, mas se ele fosse melhor.

Então todos vão para o 2º ano?

Alunos: YA: Alguns.

Porque o aluno não passa de ano?

Alunos: TA: Porque faz bagunça, não faz lição, fica conversando. YA: A professora chama atenção mesmo dos alunos que sabem: o DI, o EN. A BR, RA não sabe ler, às vezes a RA tira os óculos e faz a lição tudo errado, com os óculos ela faz letra grande. TA: A lição e o comportamento, não pode ficar sem fazer lição porque fica burro.

E ela vai para o 2º ano?

Alunos: TA: Não ela não merece porque ela fala mentira. LU: Mas deveria passar. YA: Passa... TA: A professora é quem sabe porque a diretora fala para ela.” (EA1, G3)

“Vocês vão para o 2º ano?

Alunos: RA: Eu acho! HF: Eu vou. RA: Talvez eu mude para outro tipo de classe porque eu preciso aprender mais...

Todos vão para o 2º ano?

Alunos: RA: Só os maus que não porque eles não fazem lição, só briga, falta muito.

E vocês sabem fazer a lição?

Alunos: RA: Sabe, só alguns que a gente erra. HF: A tia passa lição no caderno para a gente copiar. RA: Só para mim ela passa lição difícil.

E você HF vai passar, mas você falou que era ruim?

Alunos: HF: Não vou... Porque (fala besteira). WI: Eu vou porque eu obedeço à professora, fico quieto e faço a lição, quem fica quieto na fila e quem a tia não chama atenção...

E a classe toda?

Alunos: RA: Vai! Mas tem gente que não vai pegar férias, vai ficar aqui no ano novo porque são todos burros.” (EA1, G4)

Através das falas dos alunos, a reprovação/aprovação pareceu perdurar – enquanto idéia –, mesmo com a progressão continuada. Os alunos acreditavam na existência da reprovação, quando revelava o seu significado e diferenciavam os alunos que seriam os aprovados/reprovados.

A maioria dos alunos do 1º ano demonstrou preocupação com quem merecia ou não a aprovação/reprovação, apontando os seguintes itens nesse sentido (em ordem decrescente).

Reprovação: não merece passar o aluno que faz bagunça/conversa; não faz lição, falta, não sabe a lição, não sabe ler, a professora tem que ensinar e o que não estuda; aprovação: merece passar o aluno que sabe ler, se comporta, não bagunça, fica quieto, obedece à professora, faz a lição, é bom aluno, se esforça para aprender e tem vontade de aprender.

Eles demonstravam não gostarem da idéia de reprovação, hesitando em alguns momentos ou procurando formas de compensação, uma “salvação”, para os que não apresentavam as condições necessárias para a aprovação. Entre essas medidas, eles apontaram: uma eventual melhora na aprendizagem e no comportamento devido a uma recuperação ou o reforço nas férias, uma súbita melhora do aluno – tornar-se “bonzinho”.

Um outro aspecto, que confirma a crença na existência da reprovação, é revelada de maneira muito sensível por aqueles alunos que reconheciam o seu pouco desempenho e associavam-no à repetência.

“O que é repetir?”

Alunos: JH: Ficar na mesma série, quem é bagunceiro fica. DI: Aqui na escola repete. Eu quero repetir porque aprende mais, a professora repete, se não sabe nada não adianta. JE: Eu acho que eu vou repetir porque se eu ficar conversando muito, eu vou repetir! DI: Mas repete porque não sabe ler. JE: Depois vai até a 8ª série sem saber ler, tem que escrever a caneta. Não sei, porque têm alguns que conversam e passam, e outros, não. Acho que eu posso passar, acho que não.

E o que acontece se você repetir?

Alunos: JE: Daí eu fico na 1ª série ainda, eu vou ficar triste porque se a gente não passar os outros dão risadas porque eles passam e a gente não passa, e se alguém passar, eles dão risadas é triste.” (EA1, G5)

“E vai conseguir fazer no 2º ano?”

Alunos: AL: Não, vai ter que repetir o ano...

Repete?

Alunos: EV: Não... HE: Se a gente estiver fazendo o que a professora dá de lição, este aí (AL) que não sabe ler nem fazer o alfabeto, daí ele não passa de ano.

Como você se sente sem saber ler AL?

Alunos: (AL disfarça) HE: Para fazer historinha é difícil. EV: Juntar as letras. AL: Difícil é ler, é ler (e não deixa EV falar) porque não sabe a lição. EV: Mas eu faço a lição, eu só não consigo juntar muitas letras... de uma vez.

Como você se sente AL?

Alunos: AL: Eu vou repetir, repetir... é mal porque eu bato todo dia nos moleques. HE: Eu acho que ele vai repetir, ele não faz lição nem da lousa, nem de casa, quando a tia passa lição ele fica esperando, dormindo. A professora termina, as crianças também e ele ainda está no começo. Ela vai repetir ele.” (EA1, G6)

“O que é repetir?”

Alunos: GL: É passar para a 1ª série de novo.

Como você vai se sentir se repetir o ano?

Alunos: WE: Não sei... (silêncio) RI: Eu vou passar!

Mas você falou que faz bagunça?

Alunos: RI: Mais só um pouquinho.” (EA1, G7)

“Aluno pode repetir o ano?

Alunos: AD: Aluno ruim às vezes. EN: Eu nunca repeti...

Como se sente aluno que repete?

Alunos: DO: Chateado, emburrado. AD: Têm que fazer a lição que não conhece, classe estranha.

Vocês vão passar?

Alunos: EN: Não sei, a dona não fala.” (EA1, G8)

Como se percebeu, alguns alunos aceitavam e reconheciam a repetência, justificando o seu desempenho escolar que refletia a reprovação; outros preferiam não comentar, e outros não reconheciam ou disfarçavam, para não ter que enfrentar essa realidade. O reconhecimento da reprovação persistiu mesmo com a existência da progressão continuada. Após três anos, o impacto da medida pareceu não ter modificado a cultura/conceito da reprovação, nem mesmo os seus resultados negativos na imagem do aluno.

“E todos vão para o 2º ano?

Alunos: LA: Não a tia falou que alguns vão ficar na 1ª série, o RI, o AL que fica correndo, brigando.

Quem vai passar de ano?

Alunos: LA: Isso nós não sabemos porque a tia não falou ainda. Só quem está como o WE, o RI. GA: Porque bagunça. Ele tem problema com a mãe, o EC...

E quem não sabe ler e escrever?

Alunos: LA: **Tem gente que passa. O problema do GL é lerdo, ele passa. Mas o problema dele continua..., né tia?**” (EA1, G2)

Esta fala mereceu destaque devido a seu potencial revelador, apontando que a aprovação poderia ocorrer para o ano seguinte, mas que em alguns casos as dificuldades dos alunos persistiriam. O que não justificaria uma reprovação, visto que estas nem sempre contribuíram para uma melhora na aprendizagem do aluno, mas que nos alerta para o oposto – para que não se camuflem as dificuldades durante anos de aprendizagem.

**Os alunos do 2º ano** demonstraram pouca convicção ou informação sobre a progressão continuada ou a aprovação de todos os alunos. A maioria pautava-se nos esclarecimentos da professora, que alertava que a aprovação não significava necessariamente que todos os alunos estavam em condições de aprendizagem adequadas para frequentar o ano seguinte, ou seja, a separação, a classificação perdurava.

“Vocês vão para o 3º ano?

Alunos: TO: Eu acho que vou eu faço a lição certa. WE2: Eu não sei não...

O que está faltando para você ir para o 3º ano.

Aluno: WE2: Nada.

Todos vão ser aprovados?

Alunos: WE2: Todos não vão não. TO: Eu acho que vai porque um monte de gente fala que 2ª série não repete. A professora, minha tia falou, mas eu não sei não, só da 4ª para cima.

Por que nem todos vão passar de ano?

Aluno: TO: Porque a JS2 e o FA nem faz nada.

É certo aprovar todos os alunos sem repetir?

Alunos: TO: Eu acho. Não sei (silêncio). WE2: Eu não acho não porque não sabe nem ler e vai para o 3º ano. Primeiro tem que aprender ler para depois seguir em frente.

O que acontece se for para a 3ª série sem saber ler? E a fileira do canto eles vão passar de ano?

Alunos: WE2: **Vão porque falaram que a 2ª série não repete**, mas o certo não era passar. Eles têm que primeiro aprender ler. Um moleque falou que tem gente que está na 8ª série e não sabe nada, que eles só sabem copiar dos outros.” (EA2, G6)

“Por que fica triste com a nota ruim?

Alunos: TI: Porque a gente tem medo de ficar para recuperação. **KA2: Tenho medo de repetir, mas segunda não repete.**

**Por que não?**

Alunos: **KA2: Não sei, minha mãe falou e sabe.**

Vocês vão repetir?

Alunos: TI: Eu não acho, mas eu tenho medo de ficar no reforço porque meus pais não trazem a tarde.

Então todos vão ser aprovados?

Alunos: JA2: **Vai, mas vai para a sala de fracos.** Porque assim eles também vão para a 3ª e eles aprendem mais. TI: Até passar para uma boa. JA2: Todas vão ficar o ano inteiro na média, depois pode ir para a forte.

Não era melhor fazer a 2ª de novo?

Alunos: JA2: O FE, para ele é só bagunça, eles deviam ficar e aprender a 2ª e depois ir para a 3ª. KA2: A gente passa para a 3ª, mas se a gente fica mais um pouco, a gente aprende mais na terceira. TI: Para eles melhorar deveria ficar na 2ª, para eles aprenderem mais e não fazerem mais bagunça e para de “pegar no nosso pé”. Tomara que eles não caiam na nossa classe. KA2: Quando eles estão no reforço a gente é “super quieto”, é só eles chegarem que começa a bagunça, e depois a professora coloca de castigo.” (EA2, G3)

“Você vai passar de ano?

Aluno: ML2: Não sei (meio encabulado, mas firme) **Eu acho que não. Porque eu não sei ler nem escrever, não sei fazer prova.**

E quem mais vai reprovar?

Aluno: ML2: Eu, o FA, a JS2, o FE, o IS, porque a gente não sabe nunca...

Deveria passar todos?

Aluno: ML2: Acho, devia. Mas passar, acho que a gente vai passar tudo mundo, só que vai para uma 3ª fraca, se melhorar passa para a forte e vai para a 4ª.

Porque vai passar todo mundo?

Aluno: ML2: Não sei quem não é bom passa para uma 3ª fraca... **Passa todo mundo porque não tem como repetir...**

**Quem disse isso?**

Aluno: **ML2: A professora**

Você preferia aprovar ou repetir?

Aluno: ML2: É ruim porque a gente fica na mesma classe.

Mas sem saber ler?

Aluno: ML2: Isso não, mas eu sei ler um pouco...

E quem não sabe nada?

Aluno: ML2: vai ter que ficar na 2ª.

Mas você falou que passa todo mundo?

Aluno: ML2: Mas eu falei que vai para a fraca. **Eu vou para a 3ª fraca.**” (EA2, G9)

“Vai renovar a matrícula para a outra série?

Alunos: AN2: **Vai para a 3ª. Só repete da 4ª para cima...**

Como você sabe?

Alunos: AN2: A **professora falou**. AL2: Têm escola que repete. Se tiver com nota ruim na 4ª, daí repete.

FM: A professora falou que vai ser assim, se o aluno tiver nota boa vai ficar numa classe 3ª boa e os fracos numa 3ª fraca. AL2: E reprova na 4ª. Quem é fraco faz lição de 3ª e depois fica mais um ano na 4ª série para fazer o ano certo, forte.

É certo aprovar todos?

Alunos: FM: Eu acho porque pelo menos assim os alunos aprendem. AL2: Devia repetir na 1ª série porque ao aluno que não faz lição aprendia mais logo no começo. RS: É melhor passar porque se não depois leva castigo. FM: A mãe dá castigo de ficar sem brincar com os amigos, mas repetir é bom porque faz mais lição aprende mais...

Será que aprende?

Alunos: AN2: Aprende porque duas vezes a mesma lição! AL2: Às vezes não passa a mesma lição. RS: Para não repetir a lição.” (EA2, G11)

Há muita contradição na relação aprovação/reprovação para os alunos. Grande parte deles, mesmo trabalhando com a hipótese da aprovação, a princípio, revelava uma certa propensão à reprovação porque não parecia justo que os que não sabiam ou bagunçavam tivessem o mesmo resultado dos que faziam a lição e se comportavam. Parecia existir um consenso impregnado nas falas de que não era certo ou justo, ao final todos os alunos com o mesmo resultado. Permanecia a idéia de uma forma inata (impregnada nos sujeitos e no cotidiano) da necessidade de classificação, distinção, seleção entre fortes e fracos e, neste sentido, mesmo a existência da progressão continuada ou aprovação automática (meritocracia) não parece ter modificado esta cultura. De certa forma, esta apresentava-se muito mais sensata, porque numa sociedade capitalista não há lugar para todos, e sim para uns poucos privilegiados.

“Todos passam de ano?

Alunos: TY: Só os bons. TA2: A 2ª série passa. 2ª série não pode reprovar, só depois e tem que ver tudo de novo. TY: Passa, quem não sabe fica na 2ª série.

Todos vão para a 3ª série?

Alunos: TA2: A tia falou que vai dispensar alguns alunos que fizeram tudo certo e quem não fez, vai ficar em janeiro e não vai ter férias. Todas nós vamos passar. Não vai passar o FA, o IS, o FE, o ML2, A JS2.

Vocês concordam?

Alunos: Não. TA2: Porque se a gente vai passar eles também querem passar. Eles têm também a mesma idade. TY: Deve passar todos, mas quem não sabe fica na segunda, ai, não sei...

Tem reprovação?

Alunos: TA2: Tem. Às vezes.

Por que?

Alunos: (silêncio)

Quem reprova?

Alunos: (silêncio)

Todos vão ser aprovados?

Alunos: Não! TY: Porque tem gente que não é bom nas lições, a professora fala, eles não entendem e eles vão ficando.” (EA2, G1)

“Você vai para o 3º ano?

Alunos: MP: Não sei. IS: Eu vou. Não sei (balançando os ombros). Porque o MP está indo bem. MP: Eu estou um pouco bem nas lições.

Todos vão ser aprovados?

Alunos: IS: Vai. MP: Não, porque lá tem que ler e escrever muito. Se os alunos não sabem, pode repetir o ano.

O que é repetir o ano?

Alunos: MP é quando eles ficam na série que eles estão. Acho que o WE2, FE, ele só brinca nem sabe ler. O IS, eu acho que sim ele está melhorando fazendo um pouco.

E bom todos passarem mesmo sem saber ler?

Alunos: (silêncio)

Como vai ser no 3º ano?

Alunos: IS: Não sei (balançando o braço. IS parece não entender o que está acontecendo na escola).” (EA2, G2)

“Quem não vai para o 3º ano?

Aluno: CO2: Um monte de pessoas, o WE2, os moleques do canto, eu não sei o nome deles...

E o que acontece com eles?

Aluno: CO2: Vão repetir, fazer a 2ª série de novo!

E você?

Alunos: CO2: Eu vou fazer por causa das faltas. SA: Eu vou para a 3ª...

Todos vão passar de ano?

Alunos: CO2: Não porque a professora já marcou na lista que eles não vão. SA: Eu acho que está errado porque ela tinha que dar mais lição para eles passarem...

Então eles podem ir para o 3º ano?

Alunos: CO2: Pode, mas eles têm que aprender mais, porque eles não sabem ler nem escrever. Não sabem nada. Nas férias ele tem que fazer lição, fazer cópia. SA: Eu não sei as notas deles, mas não é certo porque eles não sabem ler e ela tem que ler a pergunta para eles. Na 3ª vai ser tudo mais difícil.

Eles devem ficar no 2º ano?

Alunos: SA: Devem.

E se fosse vocês?

Alunos: SA: Se fosse para eu aprender, eu gostaria.” (EA2, G4)

Com relação à aprovação/reprovação, os alunos do 2º ano mostravam-se contraditórios nas respostas, prevalecendo a fala de que todos seriam aprovados, mas estes seriam diferenciados em turmas de fracos, médios e fortes de acordo com seu rendimento escolar. Isto se devia ao fato das orientações da professora que, embora afirmasse a aprovação de todos, demonstrava a eles que haveria diferenciação nas turmas. Algumas falas também demonstraram que os alunos tinham pouco discernimento sobre a decisão da sua produção escolar.

“Como faz para passar de ano?

Alunos: LF: Têm que fazer a lição. FA: No dia de passar, se tiver vaga a gente passa de ano. Não vai é passar ninguém! Ele e ela não fazem lição! LF: eu faço!

Porque você não faz lição?

Alunos: JS2: Porque eu estou cansada. FA: Ela nem tem lápis (ela fica em silêncio). Eu não faço a lição porque o que a tia passa é difícil. LF: Ele só quer ficar brincando na classe. FA: Mentira. JS2: Eu e o LF gostamos de fazer desenho. FA: Meu caderno é novo porque o outro era muito relaxado...

Vocês vão passar de ano?

Alunos: FA: Eu vou! Não eu vou repetir... não sei! LF: Não sei não, a professora do 2º ano não falou...

Quem vocês acham que vão ser aprovados?

Alunos: FA: A LI, TA2, AN2...

E vocês?

Alunos: (silêncio)

Todos os alunos vão passar para a 3ª?

Alunos: LF: Vão por causa das provas, elas são para ver se estava bom. Porque se fez a prova, ela vê e fala que não vai passar de ano...

O que acontece se passar sem saber ler e escrever?

Alunos: LF: Volta para a 1ª série. JS2: Têm que repetir. FA: Se for para a 3ª e não souber repete, mas a 2ª não.

Porque só a 3ª?

Alunos: (silêncio).” (EA2, G5)

“Todos vão passar de ano?

Alunos: AG: **Todos vão, mas só que vão ficar em classes diferentes porque ela vai para a 3ª ruim que é quase como a 2ª.**

Como vocês sabem?

Alunos: AG: A professora falou que todos vão passar e vai fazer uma 3ª série ruim porque eles não sabem.

Eles precisam aprender. JB: Eles não sabem ler.

Todos devem ir para o 3º ano?

Alunos: Deviam (juntas)

Mas aquele que não sabe?

Alunos: AG: Não devia não porque eles não querem aprender na 2ª, vai aprender na 3ª. TH2: É mesmo!

AG: Eles deveriam ficar na 2ª para aprender e depois ir para a 3ª série sabendo...

E se fosse vocês?

Alunos: AG: Se fosse para eu aprender eu queria. (as outras discordam com a cabeça)

Aprova todos os alunos?

Alunos: JB: Às vezes o aluno que não quer aprender pode sair da escola e ir para outro lugar. Se não for bagunceiro tudo bem, mas se continuar bagunçando e tirar muitas faltas a professora falou que vai mandar para o juizado de menores.” (EA2, G7)

“Repete o ano?

Alunos: CM: **Não eles vão para a 3ª fraca e fica fazendo lição da 2ª série.**

Eles não vão repetir o ano?

Alunos: CR: Não a professora falou que vai escolher quem está quieto para ficar de férias...

Todos vão ser aprovados?

Alunos: CM: Está certo porque todo mundo tem o direito de ir para a 3ª série. DA: Só que uns tem que ficar na média, na forte e na fraca. Para estudar mais na fraca, estudar mais ou menos na média e na forte, tudo.

**Eles não deviam repetir?**

Alunos: **(Todas) Não! CM: Porque ninguém gosta de repetir...**

Como vocês sabem que vão ser aprovadas?

Alunos: CM: Eu acho que eu vou ficar na 3ª série média porque eu não sou muita boa. Eu não sou muito boa de lição, às vezes eu erro. DA: A professora falou para minha mãe que tudo o que ela passa na lousa eu faço.” (EA2, G8)

Mesmo com a aprovação, determinados valores e juízos já foram construídos e, em alguns casos, assumidos pelos alunos, ou seja, nem mesmo uma aprovação automática ou decretada poderá romper este tipo de mecanismo de seleção e classificação que se constitui como parte natural das vidas dos sujeitos, na forma atual da escola.



“Você vai passar de ano?”

Aluno: FE: **Não! Porque os outros chamam eu de burro. Eu não vou passar porque eu repeti a 1ª série.**

Porque?

Aluno: (silêncio) FE: Quando eu estava na creche eu passava e repetia passava e repetia.

Como você se sente?

Aluno: FE: Meu pai fala assim: – Repetiu? E ele me bate

Quem vai repetir?

Aluno: FE: Eu, FA, ML2, JS2, IS, WE2. Porque a gente não estuda (começa a bater na mesa).” (EA2, G10)

Interessante observar que mesmo sendo desvalorizado na escola, o aluno tende a valorizá-la, revelando existir independentemente de seus atos uma crença na importância da escola e de que nela se aprende.

“Você falta da escola?”

Aluno: FE: Não. Venho para estudar...

Mas você estuda?

Aluno: FE: Não!

E você está aprendendo?

Aluno: FE: Estou a ler e escrever.” (EA2, G10)

A fala abaixo foi esclarecedora no sentido de que, independentemente de decretos, normas e regulamentações que possam ser criadas, há existência da seleção e classificação, porque esta é algo aparentemente natural e presente nas relações escolares e sociais.

“Deveriam ser aprovados todos os alunos?”

Alunos: LU2: **Se eles fossem como a gente e não fossem tão... Se não fossem tão ruins, eles podiam passar também...** AM: Alguns sim outros não, a tia vai dispensar, vai falar com a diretora. Eu, a JR, a LI, a TA2, a gente vai ser dispensada porque não precisa fazer reforço, a LI acerta tudo!

Vocês vão passar de ano?

Alunos: AM: Eu acho. LU2: Vamos ver se a lição vai ser fácil.

Todos vão para o 3º ano?

Alunos: AM: A professora falou que tem a **3ª série fraca, forte e mais ou menos e a gente vai para uma dessas.** LU2: **Eu quero cair na boa** porque se eu cair na B ou C eu vou ficar ruim.

Não deveria passar todos?

Alunos: AM: Deveria. LU2: Não sei porque eles só brigam. AM: Eles não mereciam porque eles não fazem nada, só bagunçam. LU2: Eu acho que eles vão ter que voltar para o Pré.

Mas eles não aprenderam nada este ano?

Alunos: AM: Aprenderam, o FA escreve letra de mão, o ML2 tirou C na prova e está quase lendo.” (EA2, G12)

“E na classe todos vão ser aprovados?”

Alunos: AN2: **Não sei acho que os bons, os bons vão passar os ruins também. Os que bagunçam, não fazem a lição, não sei se vai passar não...**

Quem vai repetir?

Alunos: AL2: ML2, WE2, FE, IS, LF.

Mas a professora não falou que passa até a 4<sup>a</sup>?

Alunos: AN2: **Acho que devia passar os fortes que nem a PT ela já passou antes de terminar o ano.**

FM: Ela não errou nada nas provas. AL2: Disseram que na 3<sup>a</sup> série ela só tira A.

O que devia fazer com os alunos que não aprendem?

Alunos: AN2: Voltar para a 1<sup>a</sup> série, o ML2, WE2, JS2, IS. O WE2 nenhuma professora vai querer. RS: O MI2 estava melhorando depois faltou, faltou e ele saiu da escola. AN2: Ele foi para outra...

Como os alunos fracos se sentem?

Alunos: AN2: Eu acho **que não sentem nada porque eles sabem que são maus e ainda ficam brincando.** AL2: É! Eles ficam querendo mandar na classe. O WE2 fica batendo, o FE fica fingindo que faz lição, eles não vão saber nem escrever, nem ler, nem contas. AL2: Vão reprovar na 4<sup>a</sup>.” (EA2, G11)

As falas, que apontaram a idéia de que os alunos poderiam ser aprovados, mas seriam distintamente separados de acordo com suas condições de aprendizagem, embora esta não fosse uma prática real da escola, revelam a necessidade da classificação, uma vez que os alunos concordavam e corroboravam com esta idéia. E, ainda, alertam-nos que se tal idéia adentrar o cotidiano, mais perversa será, uma vez que oficialmente esta separação não existe ou não deveria existir.

Sobre progressão continuada, o termo em si era desconhecido pela maioria dos **alunos do 3º ano**, mas a idéia da aprovação sem retenção já permeava aproximadamente metade dos alunos. O conhecimento da “lei do governo”, como eles denominavam, não necessariamente significava concordância com o que ela expressava.

A grande maioria defendia a reprovação dos alunos que não apresentassem condições adequadas de acompanhamento da aprendizagem e de comportamento. Ou seja, mesmo com a possibilidade de aprovação, os alunos ainda revelavam uma idéia de aprovação por mérito, e não apenas burocrática, o que demonstrou tanto mais discernimento deles sobre suas necessidades básicas como que uma determinação oficial dificilmente romperia com o sistema seletivo/classificatório, nem oficial muito menos culturalmente, mesmo após três anos de sua implantação como pretendia a progressão continuada.

“Todos os alunos vão ser aprovados?”

Alunos: RI3: Acho que vai. LT: Depende da professora. GD: Vai porque a professora ajuda, na prova hoje ela explicou um negócio de triangulo. LT: Do jeito que a professora fala eu acho que não! RI3: Vai! LT: Todo mundo vai passar de ano porque eu não sei se é até a 3ª série que pode passar de ano, eu acho que quando chegar na 4ª série daí repete.

Porque pode passar de ano?

Alunos: LT: Não sei porque, mas parece que é assim, não sei explicar. RI3: A tia ensina mais para a gente. GD: Eu acho que não porque tem gente que não faz lição, eles reprovam, porque é ruim na escola. RI3: Eu acho que ninguém vai reprovar porque eles estão bons hoje, quase todo mundo, mas tem gente que não faz lição, mexe nas coisas da gente.

E todos deveriam passar de ano?

Alunos: RI3: Eu acho que não, porque têm alguns que estão mal e ainda vão passar de ano? LT: Não porque eles são muito ruins e ficam atrasando a gente que faz a lição. “Quem paga o pato é a gente”!

E se você fosse reprovar?

Alunos: GD: Eu ia achar ruim. RI3: Eu queria. LT: Eu não me importaria porque eu queria aprender.

E ficaria na 3ª série?

Aluno: LT: Ficaria e ia aprender.” (EA3, G10)

“Quem reprova?

Aluno: MY: Quem tem nota E, quem não sabe ler, bagunça muito na classe.

O que é progressão continuada?

Aluno: MY: Não sei.

Todos passam de ano?

Alunos: FL3: Eu acho que se sabe ler e escrever, ela manda a gente tentar e a gente tenta acho que a gente vai passar. Mas nem todos devem passar de ano porque tem gente que não sabe, então deve ficar na 3ª série para aprender e só passa no final do ano.

Mas e se fosse você?

Alunos: FL3: Eu não ia gostar de ficar na 3ª série. MY: É melhor estudar e passar.

E passar sem aprender?

Alunos: MY: Daí é difícil porque na 4ª série a gente não sabe nada e fica copiando um do outro e não aprende nada. FL3: Na 5ª série a gente não vai saber fazer. MY: Quando for na Faculdade depois não passa e fica na cola e não aprende nada. Minha mãe falou que o governo vai passar o aluno sem saber e depois cresce vai procurar serviço e não sabe nada.” (EA3, G8)

“Todos vão para a 4ª série?

Alunos: TL: Não porque a maioria está ruim ou muda de escola só para passar. BR3: Eu não vou repetir porque eu não falto muito. Eu perguntei se eu ia repetir e ela falou que não.

Todos passam?

Alunos: TL: Não só se for bom aluno. BR3: Mas agora falaram que não repete mais na 3ª só vai repetir da 5ª em diante. Todos falam na escola, a maioria. Outro dia eu perguntei e a professora falou, eu vi na televisão também.

Por que acontece isso?

Alunos: BR3: Eu acho que a professora tem de voltar o aluno, é bom porque ele aprende mais para depois passar para 4ª.

Então todos vão passar?

Aluno: TL: Os que foram bons

Mas não deveriam passar todos?

Alunos: TP: Não porque passar sem saber chega na 4ª série sem saber, daí o que acontece? Volta para a 3ª?

O que é progressão continuada?

Alunos: TP: Não sei.

Como você se sentiria se não passasse de ano?

Alunos: TP: Mal. TL: Sentiria vergonha de olhar para o pai, a mãe, os colegas, todas passam. BR3: Sentiria mal.” (EA3, G4)

Interessante observar que para alguns alunos como (AX, HE3) a aprovação não era suficiente para responder aos desejos pessoais deles, uma vez que eles reconheciam que esta não tinha muito significado diante da realidade da sua aprendizagem. Demonstraram discernimento quanto ao seu desenvolvimento em relação aos demais alunos, enquanto outros alunos, contrariamente, iludiram-se e ignoraram suas condições de aprendizagem e apegaram-se à possibilidade da aprovação, acreditando que a continuidade nos estudos possibilitaria a recuperação das dificuldades dos alunos que não conseguiam ler/escrever.

“Todos vão ser aprovados?

Alunos: HE3: Eu acho que vai. ED: Eu acho que não. O GD, RA3 alguns porque não fazem lição, ficam brincando. HE3: A RA3 não brinca. HE3: Falaram que a terceira não repete, só da 4ª para cima, o JF os meninos perto de casa, falaram.

Por que?

Alunos: HE3: Porque não pode repetir. Se for verdade eu vou passar.

E como vai ser na 4ª?

**Alunos: ED: Vai ser difícil, né tia?! HE3: As notas vão ser cada vez mais baixas para nós...** Mas até o final do ano, das festas dá para a gente estudar e aprender ler e escrever melhor. ED: Para gente é mais difícil a lição.

Todos devem ser aprovados?

Alunos: HE3: Não só quem é bom quem sabe ler e escrever porque quem não sabe e vai quando estiver no primeiro colegial não vai saber nem ler nem escrever. Devia repetir quem não sabe ler e escrever...

Mas se fosse assim vocês iam repetir?

Alunos: **HE3: Se fosse preciso eu preferia repetir a passar (muito preocupado e concentrado) porque eu aprendia melhor, no outro ano quando eu for para a 4ª, eu aprendia melhor (meio chateado).** ED: Eu preferia ir para a 4ª e tentar ler e escrever, se eu aprender eu vou passando, crescendo, daí arrumo emprego.

**Na 4ª você vai aprender ler e escrever?**

Alunos: **ED: vou! HE3: A gente tinha que aprender na 1ª e na 2ª escrever e saber as letras. Eles já sabem ler e escrever na 2ª. Na 3ª tem muita lição, na 3ª já tinha que saber ler e escrever!** A gente está de reforço, mas só porque na 2ª série nós tivemos muitas professoras e ficava complicado, tinha dia que não tinha aula.” (EA3, G2)

“Todos vão ser aprovados?

Alunos: (Todos): Não! PT: Quem só brinca e não quer saber de nada, não vai. AX: Da 3ª para 4ª vai porque tem a lei, mas na 4ª, metade vai voltar. É uma lei que fala que a criança pode passar até a 3ª e da 4ª ele pode voltar para a 3ª. Da 4ª para cima pode reprovar. PT: Eu não sabia, estou sabendo agora. LH: Nem eu.

Como você sabe?

Alunos: AX: Eu vi no jornal, eu leio o jornal do meu pai. Mas minha mãe não gosta porque se a criança está ruim, ela não pode reprovar só na 4ª. Eu concordo com minha mãe, provavelmente eu vou repetir na 4ª, né? **Porque eu não sei parte da lição da 3ª série! Imagina na 4ª serie (meio que rindo/muito inteligente).** LH: **Se ele passar na 4ª é milagre. Porque ele só sabe umas coisas.**

Sua moral está lá embaixo... Você concorda com isso de aprovar quem não sabe?

Alunos: AX: Não porque na hora... PT: Têm que aprender para poder passar, só quando aprender tudo. LH: Quando aprender a respeitar a professora. PT: Se eu fosse governadora eu não ia deixar, eu ia mandar no juizado de menor e mandar educar e depois voltar. Conversava com a mãe.

E resolve?

Alunos: PT: Resolve não! Adianta não! **AX: Reprova ele, daí ele vai aprender!** PT: Se ele está na 3ª imagina quando tiver com 18 anos na 4ª série? O JF ficou três anos na 3ª série.

**E você AX. Sorte que fizeram a lei?**

Alunos: **AX: Não sei... acho que eu não ia nem passar na 2ª, só na 1ª série.** Na 2ª série mudava muita porque a professora ficou grávida e vinha muita substituta, daí não deu para aprender nada... Eu acho que eu fiquei ruim da 2ª série...

Todos vão passar?

Alunos: PT: Não! LH: Não, o CL, ROB, HE3, o JF não pode passar, eles são bagunceiros, não fazem lição, não fazem nada. O CL falou que toda a prova que a professora der ele ia deixar em branco. Ele só fez metade. Eles não merecem passar para ver se eles aprendem! PT: Só aqueles que aprenderam, foi bem, aqueles que não aprenderem faz reforço porque se continuarem vai repetir e não sai da escola.

AX?

Alunos: AX: Só os que aprenderam, o resto volta todos. Só se o governador fizer a lei, mas se ele falar que da 4ª série para cima pode passar tudo, daí vai chegar na faculdade sem saber nada. A Matemática eu sou bom, mas Português... Mas sem a lei eu não ia passar **porque se eu passar de ano na 3ª eu não sei nada e na 4ª também acho que não...**” (EA3, G3)

Em alguns casos, o aluno concordava com a idéia da reprovação e do merecimento para a aprovação, mas, quando se remetia à sua situação de aprendizagem desfavorável, acabava optando pela aprovação sem as mínimas condições necessárias, simplesmente como um mecanismo de salvação, sem entender as conseqüências e o significado desta opção. O reforço e o esforço individual foram utilizados como mecanismo de compensação das deficiências da aprendizagem para a obtenção da aprovação.

“Todos vão ser aprovados?

Alunos: ROB: Eu acho que não vai. Eu, o CL, JF, PA3, GD. Eles repetem, ficam para trás.

O que vai acontecer com vocês?

Alunos: ROB: **Nós vamos ficar na 3ª série de novo. Todo mundo vai passar, a gente vai ficar.**

Você vai ser reprovado?

Alunos: **ROB: Não... JO3: Minha mãe falou que eu vou ter que ficar para recuperação na 4ª série. Eu ia repetir, mas agora minha mãe veio falar que eu vou passar, mas vou ficar de reforço. Depois eu vou melhorar.**

Porque você ia repetir?

Alunos: JO3: Porque eu fico conversando e minha mãe conversou comigo que eu ia repetir e eu parei.

ROB: Quando eu chego em casa minha mãe já pergunta se veio bilhete, quando é lição eu falo que tenho e faço à noite.

Você vai repetir ou aprovar?

Alunos: JO3: Aprovar porque tem vez que eu não faço bagunça. Na lição às vezes eu faço, mas quem é bom é o PA3, a PT CR3, a BR3. O PA3 é bom de lição, mas de bagunça.

Quando o aluno repete o ano?

Alunos: JO3: Quando o aluno conversa, teima com a professora, a professora não gosta que teime. Quando eles não fazem a lição, quer ficar brincar. ROB: Eu tenho preguiça, mas às vezes eu faço. Eu venho na escola aprender e quando for na casa de alguém ficar comportado.

Todo mundo passa de ano?

Alunos: ROB: Passa.

Todos devem passar mesmo quem não sabe?

Alunos: JO3: Deve melhorar e passar. Faz reforço, até aprender depois que aprender um pouco, prestar atenção no que a professora ensina.” (EA3, G11)

“Vocês vão para o 4º ano?

Alunos: CL: Eu acho que vou, mas eu vou estudar em outra escola. RA3: Eu acho que vou. **Eu acho que tem gente que não vai, aqueles que faz muita bagunça, o HE3 porque eles não fazem muita lição e o ED.** Eles ficam xingando a professora. CL: Eles começam a me bater e depois não quer que eu bato neles.

O HE3 e o ED não vão para a 4ª série?

Aluno: RA3: Se melhorar, fazer toda a lição, eles vão para a 4ª série.

O que acontece se o aluno vai para o outro ano e não sabe?

Aluno: CL: Repete o ano...

Quem vai repetir o ano na sua classe?

Aluno: CL: Não sei. Nós não sabemos.

Por que tem que passar de ano?

Aluno: CL: Porque é bom, é legal.

Não é melhor ficar no mesmo ano, voltar e aprender mais?

Alunos: (Silêncio)

Todo aluno passa de ano?

**Alunos: RA3: Não! CL: Eu queria nascer aprendendo tudo...**

**E todos conseguem isso?**

**Aluno: CL: Não.” (EA3, G1)**

Neste grupo, os alunos revelaram a influência de outras vozes nas falas deles, mostrando um pouco a confusão e repercussão da idéia da progressão continuada na comunidade em geral.

“Vocês vão ser aprovados?

Alunos: AL3: Eu acho, porque às vezes a gente vai bem na provinha, às vezes não vai. **Para mim nestas escolas aqui não importa se a gente vai mal ou bem porque a gente vai passar de ano. Por causa desse governo aí. As pessoas da rua falam que as professoras não ligam de passar o ano, elas querem receber o dinheiro delas. JF: O governo está passando qualquer um este ano. A mulher perto de casa falou: – “Até burro está passando de série!” Têm gente que não sabe ler e escrever e esta na 4ª série!**

Todos vão passar?

Alunos: AL3: Eu acho! **Meu pai acha ruim porque as pessoas não estudam e passam de ano sem saber de nada. Esse primo que eu tenho na 4ª série, a minha tia não fala nada para ele. Ele não sabe ler nem escrever e vai passar. JF: Todos vão passar... AL3: Se estudando fosse passar eu acho que o HE3, ED, CL e o ROB não iam passar porque eles ficam fazendo bagunça, não prestam atenção na aula, mas as vezes eu também não presto.” (EA3, G5)**

Um dos grupos demonstrou grande contradição entre aceitar ou não esta nova lei, revelando também a confusão nos discursos propagados pelo governo. Interessantemente, um aluno relacionou-os com a exclusão dos alunos que não se “enquadram” na escola, acreditando que a lei resolveria o problema da insuficiência de vagas, o que demonstra a perversidade do sistema em incutir ideologicamente estas idéias.

“O que a professora faz com o aluno que não aprende?

Alunos: LE3: Não pode mais passar de ano. CO3: Mas o prefeito, o governador falou que vai passar ruim ou mau, mas na 4ª série vai repetir, voltar para a 3ª série de novo. LE3: Na 4ª série não é para repetir, é a lei do governo.

Por que isso?

Alunos: LE3: **Porque tem um monte de crianças que está esperando vaga. Porque não aprende igual o CL. CO3: O CL podia dar o lugar para outro estudar. LO: O ED não faz lição só fica brincando. CO3: Deveria tirar eles da escola e colocar quem quer aprender.**

É certo?

Alunos: LE3: **Eu não acho certo, a lei do governo... Têm muita criança na rua aprendendo o que não é para aprender e muita gente aqui não dando valor. O CL não sabe escrever o nome e vai para a 4ª serie por causa da lei do governo...**

E vocês concordam?

Alunos: CO3: Não! LE3: **Porque na Moscou tem várias crianças na rua e a gente aqui sem fazer nada. Ele pode dar uma vaga para criança e salvar o Brasil, porque a criança na escola não tem violência...**

Mas se tirar estes alunos da escola eles não vão para a violência?

Alunos: CO3: É. Mas o CL falou que não vai fazer nada! LE3: Aumentar o número de classes, as creches, as escolinhas... Aqui na escola tem, mas podia fazer lá embaixo mais escolas.

O governo vai passar todo mundo?

Alunos: CO3: Vai. LE3: Minha mãe está brava porque ela quer que meu irmão estude aqui comigo que é perto de casa e ele vai estudar em outra escola... CO3: Minha mãe quer mudar eu de escola para depois quando for para 5ª eu, ir para uma escola lá no Taquaral porque é melhor lá. LE3: Minha mãe também vai mudar eu para o Taquaral. E têm outra coisa, não adianta nada passar sem saber quanto é 2+ 2.

**Todos vão passar de ano?**

Alunos: **Carlos: Vai por causa do governador.”** (EA3, G9)

Os alunos pareciam duvidar em alguns casos da aprovação pela “lei do governo” e demonstraram compreensão da relação entre aprendizagem/comportamento e aprovação. Embora a turma apresentasse um comportamento não tão adequado como eles mesmo evidenciaram, estes alunos pareciam entender que na prática da aprovação esta relação não deveria ser linear, o que de certa forma é um avanço quanto à cultura de avaliação escolar.

“Todos vão ser aprovados?

Alunos: CR3: O CL acho que não, algumas pessoas... acho que não. PA3: Pelo governo ele falou que vai passar todo mundo. CR3: Só que na 8ª vai ser pior.

Você concorda com o governo?

Alunos: PA3: Não. CR3: Eu acho que tem que aprender mais para passar de ano, se não aprender repete, só que daí vai prejudicar a idade. Repete e fica como o JF que tem 15 anos na 3ª série. Ele mente diz que tem 12. Se eu tiver que repetir, eu aceito, porque é apara aprender mais. PA3: Ela não vai repetir eu estou na dúvida.

E seus pais?

Alunos: CR3: Meus pais não gostam de passar sem aprender nada! Na 8ª série a gente não vai saber. Mas eu queria passar porque eu já aprendi bastante...

Mas não vai passar todo mundo?

Alunos: CR3: Quem tem muita dificuldade. Eu duvido que o governo faz isso porque se tiver que repetir, eu repito, só que eu vou ficar triste porque eu não vou ver mais os amigos, mas eu gostaria de passar porque eu sei muita coisa.

Aluno quieto é aprovado?

Alunos: CR3: O AM3 vai ser aprovado. Ele não é quieto, mas ele faz. O RE3 não vai passar porque ele não está aprendendo, ele só fica conversando.

Mas eles não vão passar?

Alunos: CR3: Para mim eles não deviam passar e o governo deveria tirar isso aí... Porque a pessoa vai passar e não sabe nada!

Quando o aluno não passa?

Alunos: PA3: Quando é ruim de aprendizagem e comportamento. Alguns, o AM3 se deixar ele quieto, ele não conversa. Se ele for muito bem na prova e mal de comportamento, ele passa porque ele sabe.” (EA3, G12)

Sobre reprovação/aprovação, a fala dos **alunos do 4º ano** foi bastante contraditória, muitas vezes confusa, dificultando esclarecer o entendimento deles sobre a questão, possivelmente por eles vivenciarem com maior proximidade esta relação, uma vez que neste ano escolar, mesmo com a progressão continuada, poderia ocorrer a reprovação. Ainda que isso

justificasse, a fala sobre reprovação não era muito agradável para todos, salvo algumas exceções. O texto sobre esse assunto demonstrava muitas incertezas e transmitia uma sensação de desconforto dos alunos com relação à temática.

Os alunos do 4º ano demonstraram, na maioria, conhecimento a respeito da progressão continuada, não necessariamente a nomenclatura, mas o conceito. Muitos relataram que os familiares ou a professora A foram os responsáveis pela revelação da existência de uma lei que aprovava os alunos e reprovava apenas no final do Ciclo I – 4º ano e do Ciclo II – 8º ano.

Uma das confusões que permanecia era em relação à compreensão de que a reprovação ocorreria somente no final do Ciclo II, mas havia uma compreensão sobre a não reprovação, que era relatada com mais fluência por eles. Uns poucos alunos que não atentaram para este fato demonstraram surpresa.

Interessante destacar que os alunos não se referiam a ciclos de aprendizagem; continuavam a utilizar a seriação em suas expressões e não relatavam a mudança de ciclo, e sim de série e de escola, possivelmente devido à reestruturação da rede de ensino estadual.

“O que acontece quando o aluno vai mal na escola?

Alunos: MC: Repete. Tem o MCA vai reprovar (JO4 concorda)

Todo aluno passa de ano?

Alunos: JO4: A professora falou um dia que na 4º ano não passa, mas que repete a partir da 5ª. Acho que a 4ª reprova.” (EA4, G1)

“Você sabe o que é progressão continuada?

Aluno: WE4: Não. Mas nesta escola vai até a 4ª e só repete na 4ª minha irmã que falou porque ela já estudou aqui.

Então você pode repetir?

Aluno: WE4: Eu posso mais se eu começar agora ainda eu posso passar de ano.

Mas não tinha que estudar no início do ano?

Aluno: WE4: Eu tinha mais eu não comecei. Os moleques ficavam estorvando porque eles faziam barulho, só conversavam.

Todo mundo na classe vai passar?

Aluno: WE4: Eu acho, uns que faz lição todo dia. Mas tem uns que não, só se eles começarem a fazer a lição agora. Os que não aprenderam não vão passar como o MCA que só brinca, ele deveria voltar para a 1ª série. Para ele aprender mais ainda.

E se fosse você?

Aluno: WE4: Eu voltaria para aprender mais coisa.

E é bom?

Aluno: WE4: Mais ou menos.

Para o MCA é bom?

Aluno: WE4: É ótimo porque ele só arranja briga e não faz nada, mas para mim e mais ou menos.

Vai dar tempo de fazer a lição na 5ª série?

Aluno: WE4: Se eles ficarem estudando em casa vai. Eu estudo só às vezes. No outro ano eu vou ter que andar rápido. Se os professores deixarem a lição na lousa, depois que tudo mundo acabar, daí eu termino.” (EA4, G3)



“Você acha que eles vão passar?

Alunos: JA4: Vai, porque repetir eles não vão. Falaram que agora não repete mais por causa... Não sei o nome. A professora não queria que ninguém repetisse o ano e eu perguntei para o meu irmão e ele falou que depende das faltas repete o ano.

Então não repete mais alunos?

Alunos: JA4: É. GR: Eu não sabia, sem saber ou sabendo passa?” (EA4, G4)

“Todas as séries repetem?

Alunos: RO4: Não. Só 4ª e 8ª séries, as outras não, só na particular que reprova todas.

Por que uma série reprova outras não?

Alunos: RO4: Porque depende. Se você está prestando atenção, o governo não reprova. Porque é um relaxo do governo. Devia repetir todas as séries. RL4: Ninguém vai querer estudar mais, só falta!?

Por que deve repetir?

Alunos: RO4: Porque se for passando e o aluno não sabe, chega na 4ª sem saber. Daí vai repetir só na 4ª? Têm que aprender desde a primeira para depois saber na segunda. RL: Têm que passar de ano sabendo porque se não vai passando sem saber nada.” (EA4, G5)

“Vocês sabem o que é progressão continuada?

Alunos: Não!

Todos são aprovados no final do ano?

Alunos: CE: Eles são aprovados. CA: Não todos... CE: Aqueles que estão ruins eles passam.

Como você sabe que eles passam?

Alunos: CE: Porque eles fazem reforço, mas eles não são bons. No primeiro ano tinha um monte de alunos ruins e passaram, estão tudo na 4ª série.

As outras séries vão reprovar?

Alunos: CE: Não a professora falou que é só a 4ª série que reprova.” (EA4, G8)

“Todos vão ser aprovados?

Alunos: TR: Não porque tem gente que não faz. RE4: O MCA, o FL4, o TR, JU, MU, CA.

Todo mundo é aprovado?

Alunos: TR: É só repete na 4ª.” (EA4, G9)

“O que é progressão continuada?

Alunos: GS: Não sei não.

Todos passam de ano?

Alunos: GS: Na nossa classe a maioria vai repetir porque tem aluno que não faz nada, não faz prova, são fracos, não faz lição na classe. O MU na prova dele não fez nenhuma, ele não faz nada, não copia.

Então nem todos vão ser aprovados?

Alunos: GS: Não porque quem não faz nada como o MCA, ele passou até agora e não faz nada, mas é porque a lei obriga.

A lei obriga?

Alunos: GS: É ele não faz nada, mas a lei obriga a passar porque têm outros que foram para a 3ª série. A minha mãe que falou e perguntou para a professora se eu passei porque a lei obriga ou porque eu me esforcei e **a professora EL falou que eu me esforcei e que o MCA passou porque a lei obriga. A minha mãe acha ruim porque passa sem saber nada e acha bom porque sai e dá a vaga para outras pessoas.** GH: Eu acho que não vão passar porque não sabem nada mesmo, a lei fala. GS: Parece que a professora falou que o MCA vai ter que ficar estudando até começar a aula, o ano que vem porque ele não sabe nada.” (EA4, G12)

“Todos vão ser aprovados?

Alunos: CR4: Todas as séries não, a 8ª série não passa.

E as quartas?

Alunos: CR4: Passam.

E se você fosse reprovar?

Alunos: CR4: Eu preferia passar...

Mesmo não sabendo?

Alunos: (silêncio)” (EA4, G14)

“Todos passam de ano?

Alunos: HE4: Não. GU: Minha mãe falou que só reprova quem tem muita falta. HE4: Passa, mas tem que passar pelo reforço.” (EA4, G15)

Como foi revelada em algumas falas acima, a existência da progressão continuada – entendida como a aprovação dos alunos – gerava muita polêmica entre os alunos e, em alguns casos, entre os familiares. A maioria dos alunos demonstrava não concordar com a progressão continuada ou, como eles falavam, “a lei que obriga passar”, utilizando-se de diferentes justificativas. A mais enfatizada estava relacionada à obtenção da aprendizagem e do conhecimento – tem que saber/aprender para ser aprovado; portanto, o aluno tem que fazer a lição, primeiramente, e desenvolver algumas atitudes posteriormente como prestar atenção na aula e se esforçar.

“O que você acha de passar todo mundo?

Aluno: WE4: Acho bom que se repetir aprende mais. É bom repetir quem não aprendeu.

E você gostaria de repetir?

Aluno: WE4: Eu gostaria se eu não tivesse aprendido, mas eu aprendi.” (EA4, G3)

“É bom passar mesmo sem saber?

Alunos: (RL4 fica indeciso). RO4: Repetir e aprender mais.

Têm medo de reprovar?

Alunos: RL4: Porque a gente fica sem ir ao clube sem brincar, fica quieto. (bons alunos)” (EA4, G5)

“Todos devem ser aprovados?

Alunos: TR: Não! RE4: Só alguns que fazem a lição, prestam atenção na aula, faz tudo. (alunos fracos)” (EA4, G9)

“Vão ser aprovados?

Alunos: GH: Eu acho errado quem não faz nada eu acho que tem que ficar...

E se você fosse reprovado?

Alunos: GH: Eu me sentiria mais ou menos. GS: Eu me sentiria mal.

Então não é melhor passar todo mundo?

Aluno: GS: Não, porque **se eu passasse porque a lei obriga daí eu não ia me esforçar, se eu repetisse daí eu teria que estudar mais para saber as perguntas, as coisas. Se eu não soubesse, eu preferia repetir.**

GH: Eu não sei, concordo com ele. Da nossa classe o TR reprovou. (bons alunos)” (EA4, G12)

“E o que você acha?

Alunos: SI: Eu acho que eles estão na escola para aprender, mas se não quer estudar passa a vaga para outro, têm bastante criança que quer estudar. CR4: Não deve, porque para eles passarem, eles devem se esforçar mais.

Eles devam fazer tudo de novo?

Alunos: SI: Eu acho que não é bom porque... CR4: Se eles não passarem para a 5ª série os alunos vão tirar sarro deles.

Então o MCA e o MU devem ser aprovados?

Alunos: CR4: É, mas eles deviam se esforçar.

Eles se esforçaram durante o ano?

Alunos: (Juntas): Não!

E agora?

Alunos: CR4: O MCA ele faz esforço, o MU também. SI: Eles falam que a dona passa muita lição, mas não é verdade!” (EA4, G14)

“O que você acha?

Aluno: HE4: Eu acho ruim porque vai passar sem saber nada. Lá a professora não é como aqui que fica pegando no pé, manda fazer. O aluno fica sentado lá e se não fizer, fica lá.

É bom repetir?

Alunos: GU: Quem não faz nada é! HE4: É!

E se você fosse repetir?

Alunos: HE4: Ia ser mal, eu acho que se ele não vai saber...

Então você prefere repetir?

Alunos: HE4: Não.

E se você não soubesse?

Alunos: HE4: Ia ter que fazer tudo de novo para saber.

Se repetir o aluno aprende?

Aluno: GU: Não sei, porque é má vontade também porque ter 12 anos na 2ª série é porque não quer fazer mesmo!

Por que acontece isso?

Alunos: (silêncio) GU: Ele fica bagunçando. HE4: Não quer estudar. GU: Minha mãe acha que não devia ser assim. HE4: Minha mãe falou: – Como assim passar? GU: Vai passar sem aprender nada. HE4: Uma parte é ruim porque você não vai saber e porque tem que repetir para melhorar. Na 5ª série vai ser mais difícil.

Todos alunos da classe podem aprender?

Aluno: GU: Todos aprendem, mas não tudo, não sei.” (EA4, G15)

“Está certo passar todo mundo?

Alunos: EW: Acho está. Passar de ano para a gente não ficar na escola quando estiver grandão. CO4: Depois fica com vergonha. EW: Depois não acha emprego.

É bom passar todo mundo?

Alunos: EW: Mais ou menos porque depois a gente deixa nosso amigo para trás. A gente passa ele. Se não passa, depois não vê mais, eles não mandam recado. CO4: Você viu o MCA como desenha. EW: Mas é diferente na escola tem que estudar, fazer lição. Minha mãe não acha muito bom porque quando **ela olha meu caderno, ela acha que eu estou meio ruim, ela acha que eu repito**, agora acho que não. Quando eu era da 1ª e da 2ª eu só levava bilhete: “não fez!” no caderno, eu brincava muito, levei um caderno de bilhete. CO4: **Meu pai não quer que eu passe, ele quer que eu volte para a 1ª série porque ele acha que eu sou muito ruim.**

Voltar para 1ª série?

**Alunos: EW: Minha mãe só quer que eu repita. CO4: Ele fala que ele nem sabe como eu vou passar de ano.**

O que você fala?

Alunos: CO4: Nada.” (EA4, G11)

Evidencia-se, através da fala acima, a formação da idéia de “incapacidade” do aluno, pelo conceito formado fora da escola. O aluno percebe claramente que seus familiares não

acreditavam nas condições de aprovação dele, demonstrando uma certa frustração, mas ao mesmo tempo pouco incômodo, possivelmente devido à ingenuidade da compreensão do que significaria uma reprovação escolar.

Embora os alunos que não concordavam com a aprovação fossem em número maior, alguns alunos que se manifestaram favoráveis ou hesitaram/duvidaram não chegaram a um consenso no grupo em relação à progressão continuada, apoiando-se no aspecto mais emocional da questão – os sentimentos gerados pela reprovação, no esforço do aluno e alguns outros na defasagem tamanho/série, idade/série. Geralmente, a hesitação era percebida quando o aluno pensava na sua reprovação, enquanto a situação limitava-se aos amigos, a preocupação não se colocava. Entretanto, em alguns casos, alunos que não apresentavam um bom desempenho defenderam a reprovação e bons alunos divergiram entre a rigidez e a sensibilidade por aqueles que não conseguiam aprender.

“Deve aprovar todos os alunos?

Alunos: MC: Deve porque depois se alguém repete os outros alunos ficam zoando, dando risadas, **fala que é burro**, que não passa de ano porque não estuda.

E o MCA você falou que ele ia reprovar?

Alunos: MC: Eu acho que não. Este dia que **ele andou se esforçando**.” (EA4, G1)

“Todos alunos devem ser aprovados?

Alunos: NA: Não porque tem aluno que não sabe. RA4: Ele tem que ficar, fazer mais um ano para ele aprender porque mesmo indo ao reforço não faz nada. A professora do reforço disse que daí ele repete...

E se você fosse repetir?

Alunos: RA4: Se eu não soubesse nada eu ia querer repetir para saber, para eu ir para a 5ª série sabendo.

NA: Se a professora falasse que eu não sei muito, era melhor ficar na 4ª do que ir para 5ª, sendo que lá é difícil e eu não ia saber.

O que vocês acham de aprovar todos os alunos?

Alunos: NA: Eu concordo, mas se ele for para a 5ª série ele não vai saber. RA4: Pode até passar, mas eles têm que se esforçar para aprender. Têm aluno que não sabe e passa e chega na 5ª série não sabe nada.” (EA4, G13)

“Deve passar todo mundo?

Alunos: CA: É bom. CE: Eu acho que não, os ruins ficam na 4ª e os bons passam, daí eles é que iam sofrer...

Eles devem sofrer?

Alunos: CE: Não, mas se eles passar para a 5ª série eles vão sofrer porque não fazem, demoram mais para fazer as lições e lá é tudo mais adiantado.

Pode aprovar todo mundo?

Alunos: CE: Hoje pode. Minha mãe falou que os que estão ruins deveriam fixar para aprender e depois ir para 5ª. Seria melhor. CA: Dependendo do aluno.

É bom ou ruim?

Alunos: CE: **Ruim porque tinha que ficar na primeira série estudando para na 4ª série chegar bom.**

CA: Eu acho que deveria estudar mais, prestar mais atenção na aula, se interessar mais em estudar...

Vocês concordam com o governo?

Aluno: CA: Não

Mas não passar não é ruim?

Alunos: CE: Não porque eles podem se adiantar nas férias, se esforçar mais.

Como se sentiria os alunos?

Alunos: CA: Muitas param de estudar porque repete; é ruim.

Qual o problema?

Alunos: CE: Sei lá. Se passar todo mundo eles vão sofrer porque na 5ª série é bem difícil.” (EA4, G8)

“Todos serão aprovados?

Alunos: TB: Daí é errado. LF: Tinha que fazer pra aprender de novo na 4ª. TB: Porque na 4ª ele já é grande vai saber a lição. LF: Na primeira, não.

Que serie deveria repetir?

Alunos: TB: Da 4ª para cima... Porque eles são grandes.

E se você fosse reprovado?

Alunos: TB: **Me sentiria envergonhado...** Porque daí eles vão bagunçar comigo e meus primos vão passar da 3ª e eu vou ficar na classe deles, daí dá vergonha. LF: **E u ia ficar triste. Ficar na 4ª e tinha a 3ª que vinha.**” (EA4, G10)

“E o que acontece com quem não aprende?

Alunos: LE4: Vai para a 5ª série, mas vai sofrer. BR4: **Eu sou contra esse governo de ninguém repetir, eu acho muito errado porque isso vai ser difícil para eles no futuro quando for procurar emprego, serviço e eles não vão saber nada... Vão procurar emprego e não vão achar.** Meus pais não acham certo, não adianta passar sem saber fazer nada, eles vão só sofrer mais. **Eu acho que só deve passa se aprender porque agora eles sabem que podem passar sem aprender eles não estudam, é errado...**

Deve aprovar todos?

Alunos: LE4: É porque tem alunos que vão ficando muito grandes numa série e os pequenos vão sofrendo com isso, eles agredem as pessoas.

Então você acha bom?

Alunos: LE4: Não, mas em parte é bom porque tem criança que não se esforça para aprender por causa disso, de passar. BR4: Meus pais acham errado porque as crianças ficam brincando e atrapalham a aula. E é prior para eles passar sem saber, eles tem que ter esforço. Eu não acho certo não, eu acho melhor eles ficarem na mesma serie e se esforçarem até passar.

**Mudou alguma coisa na escola por causa disso?**

Alunos: LE4: **Mudou porque agora os alunos não se esforçam mais como antes porque eles vão passar. Eles faltam. Cercaram a escola para segurança dos alunos.**” (EA4, G6)

Quando questionados sobre sua aprovação/reprovação, muitos alunos do 4º ano confirmaram a aprovação, baseando-se nas seguintes considerações: eles sabem/aprenderam, tem boas notas, a professora conversou com os pais na reunião, o governo não deixa repetir, já realizaram a matricula, faz a lição, realizaram boas provas, presta atenção, é esforçado, apresenta bom comportamento.

“Você vai ser aprovado?

Aluno: WE4: Eu acho. Porque minha prima fala que eu vou passar sim, minha irmã...

Porque eles acham isso?

Aluno: WE4: Sei lá. Se eu sou bom ou ruim às vezes eu acho que sou ruim porque tem vez que eu não copio a lição porque me dá canseira, às vezes eu sou bom.” (EA4, G3)

“Vocês vão ser aprovadas?

Alunos: JA4: Eu vou. GR: Eu também a professora não falou para ninguém, mas ela falou para o meu pai, eu acho que ela vai falar no dia da última prova.

Então vocês não sabem?

Aluno: JA4: Não.

Mas não vai passar todo mundo?

Alunos: GR: Vai, mas eu acho que vou passar porque passa todos, mas a professora não falou para ninguém, para os pais.

E o que os pais acham de aprovar todo mundo?

Alunos: GR: Meu pai acha uma porcaria porque adianta não fazer tudo a lição e na 5ª série ficar mais burro ainda! JA4: Meu pai se preocupa mais se eu vou passar.” (EA4, G4)

“Vocês vão ser aprovados?

Alunos: RO4: Vamos porque a gente faz tudo apesar da bagunça. Eu falo para a dona que eu estava bagunçando, mas eu fiz toda a lição, e ela falou que era verdade.” (EA4, G5)

“Você vai passar de ano?

Aluno: FL4: Não sei não... Acho que sim... Porque eu faço a lição...

Na 5ª série você vai conseguir aprender?

Aluno: FL4: Vou porque lá ajuda mais a ler e escrever.” (EA4, G7)

“Você acha que vai para a 5ª série?

Alunos: RE4: Acho que vou porque eu leio, escrevo, tudo... TR: Também porque eu faço a lição, o reforço...

Você já reprovou?

Alunos: TR: Já, a segunda.

E como você sentiu?

Alunos: TR: Ruim porque demora mais...

Foi bom reprovar?

Alunos: TR: Acho que sim... (silêncio) é bom porque aprende mais.

Quando você foi reprovado você aprendeu mais?

Alunos: TR: (concorda com a cabeça). Mas eu acho ruim, porque a gente fica e o colega vai. (silêncio)

Você vai para a 5ª série e vai aprender?

Alunos: RE4: (silêncio) Acho que vou. TR: Meu comportamento é bom porque eu não faço muita bagunça, presto atenção na aula...

Como vai ser na 5ª série com muitos professores?

Alunos: TR: Vai ser meio difícil porque as lições vão ser mais difíceis. RE4: Vai ser mal porque...” (EA4, G9)

“Você vai ser aprovado?

Alunos: CO4: Ainda não deram as nota. EW: Ligaram em casa para fazer matrícula, eu acho que vou.

Vocês vão para 5ª série?

Alunos: EW: **Eu acho mais eu estou um pouquinho ruim, mas eu acho que vou passar.** CO4: **Mais ou menos, ele fala que eu sou ruim.**

Vocês faltam muito?

Alunos: EW: Eu faltei na 3a porque eu não gostava de vir na escola. CO4: Eu também não gosto de vir na escola, mas eu venho, fazer um esforço para aprender. EW: Antes eu queria assistir desenho, mas agora passa a tarde também. (conversam sobre desenhos do pokemon)” (EA4, G11)

“Vocês vão ser aprovadas?

Alunos: CR4: Eu acho porque eu estou melhorando um pouco.

Você vai conseguir cursar a 5ª série?

Alunos: CR4: Não eu estou um pouco devagar. SI: Na 5ª série é muita lição. CR4: Troca os amigos, a professora. SI: Acho que no meu caso é muito complicado porque é mais difícil, têm que copiar o que elas falam porque elas não explicam a lição.” (EA4, G14)

“Vocês vão ser aprovadas?

Alunos: LE4: Vamos! BR4: Eu sei que eu vou passar porque eu tenho só notas boas. Eu sou esforçada... Como vocês sabem que vão ser aprovadas?

Alunos: LE4: Primeiro porque eu me esforço, segundo porque o governo não deixa repetir! E se vocês fossem reprovados?

Alunos: LE4: É ruim porque o aluno não é esforçado, não sabe o que a professora passou naquele bimestre e fica chateado, magoado.

É melhorar aprovar?

Alunos: BR4: **Não, eu acho que ficaria triste, magoada, mas eu tenho que entender que eu não estou boa. Eu tenho que aprender mais, eu estou burra, eu tenho que procurar aprender para passar. É melhor reprovar do que passar sem saber.**” (EA4, G6)

Alguns alunos mostraram desconhecimento a respeito de sua aprovação. Outros aproximaram-se, ainda que dolorosamente, da compreensão de que a aprovação não era numa situação confortável, uma vez que reconheciam suas dificuldades de aprendizagem e, portanto, as dificuldades que viriam pela frente. Os relatos foram na maioria deixados na íntegra porque demonstram a dificuldade deste reconhecimento e as incoerências e contradições que a situação provocava neles. Embora não aceitassem a reprovação, em alguns momentos, demonstravam compreender que a sua posição diante da aprovação era um tanto quanto indesejável, mas a possível naquele momento. E diante da reprovação qualquer alternativa de aprovação pareceu mais salutar/menos amarga.

Neste sentido, nem a progressão continuada pareceu resolver a problemática dos sentimentos que envolvem a aceitação/não aceitação do aluno de suas reais condições de aprendizagem – **não ter que enfrentar o fato, não exige os alunos de reconhecerem que estão aquém do aproveitamento necessário em relação aos demais alunos...** nem com a aprovação pareceu-me que o sistema escolar dá conta de resolver os problemas emocionais gerados pelo reconhecimento da incapacidade diante de determinada situação. Não se defende aqui uma cultura de avaliação para reprovação, mas apresenta-se que o âmagô da questão não se destina apenas a uma resolução ao final do processo escolar, mas em como, durante este processo, preparamos estes alunos para lidar com os problemas reais, procurando as melhores alternativas para a sua superação, e não apenas um mascaramento ou adiamento do enfrentamento e reconhecimento das suas condições. Como superar aquilo/alguma coisa se não reconheço a origem da necessidade de superação? Não estaríamos acentuando ainda mais tal problemática? Ou ainda educando alunos para a auto-alienação?

As **ausências nas aulas** foram um aspecto que os alunos revelaram como indicio para a reprovação. Aspecto este talvez destacado na fala deles por conta de que na prática havia uma cobrança/vigilância em relação às faltas dos alunos, pois correspondia a uma das formas de retenção, constando nos documentos oficiais da progressão continuada, e evidenciada, possivelmente, na prática da professora e outros sujeitos da escola. Este fato, também notado em diferentes momentos na escola, já foi mencionado: quando da cobrança da DE sobre a direção, desta última sobre os professores e, como se evidencia nas falas dos alunos, eles também se sentiam ameaçados e cobrados pelas exigências em relação à frequência.

A questão da falta foi muita intensa em todas as turmas, sendo tratada com muito respeito porque como a maioria deles afirmava a falta poderia levar ao juizado de menores, à reprovação e em alguns casos à evasão e exclusão escolar. Foi mencionada, portanto, com um certo tom de reverência e cuidado por eles.

Não se quer aqui se opor a tal determinação, mesmo porque não será/seria possível efetivar qualquer aprendizagem se os alunos não estiverem presentes para a aprendizagem. No entanto, a forma como se cria uma cultura da obrigação, se estuda devido às repressões e ameaças (oficiais ou não), decorrentes do fato de não se estudar, revelam que se está longe de fortalecer uma cultura compromissada com valores educativos e com a importância deste ato para o ser humano e a sociedade.

“Todos vão ser aprovados?”

Alunos: LU: Só os chatos que não. TA: Quem não faz lição. O PA está conseguindo ler e na prova ele conseguiu. O GL, o RI porque faz bagunça, ele não faz lição e fica atormentando eu. O DI, AD não faz lição de livros. Uma menina perto de casa falou que eu não vou passar porque eu falto muito, mas eu só falto para ir ao médico ou quando meu pai perde hora.

Qual o problema de faltar?

Alunos: LU: No outro dia tem que explicar para a professora porque faltou. Se a gente não fala, ela marca duas faltas.

Mas todos deviam passar de ano?

Alunos: YA: Devia, mas quase, são três alunos que não sabem ler. O WE tinha que estar no pré porque ele falta e tem gente precisando estudar.” (EA1, G3)

“E o que acontece com o aluno?”

Alunos: DO: Se ele continuar faltando vai sair da escola e entra outro. AD: tem que estudar bastante não pode faltar. DO: Eu estudo (ri) não muito. EN: Mais ou menos, AD: o AL não estuda...

E o que acontece com esses alunos?

Alunos: DO: Eles vão sair e entra outro na vaga deles. AL, RI, DI, PA, eles só bagunçam, e o WE falta e erra.

Porque quando falta erra?

Alunos: DO: É porque não sabe ler, fica só brincando na rua.” (EA1, G8)

“O que acontece quando o aluno falta?”



Alunos: HF: Ele vai expulso! RA: Expulso pela diretora, ele sai da escola. A TA quando ela recebe bilhete ela rasga.” (EA1, G4)

“Quem falta mais na classe?

Aluno: TY: Só faltam quando estão doentes, a KA2, WE2, ele faltou direto, não apareceu um dia e quando vinha ele ia embora. A JS2.

O que acontece quando o aluno falta muito?

Aluno: TY: Ele reprova, não passa de ano.” (EA2, G1)

“Vocês faltam?

Alunos: LF: Eu falto mais ou menos porque eu tenho que tirar raios-X. JS2: Falto porque minha mãe me leva para a cidade...

Porque?

Alunos: JS2: (silêncio) Para ir ao médico. FA: Ela não vai não, ela fica no semáforo (ri) pedindo... (ela diz que não... chateada).

O que acontece se falta muito?

Alunos: FA: Vai para o juizado de menor porque faltou. O MI2 o CO2 faltaram tanto. O MI2 nem veio mais.” (EA2, G5)

“Vocês faltam muito?

Alunos: TO: Não. WE2: Eu falto, fico em casa sem fazer nada, não fico aqui me matando.

O que acontece com o aluno que falta muito?

Alunos: TO: Ele não aprende um monte de coisas.” (EA2, G6)

“Você falta?

Aluno: DA: eu falto porque eu tenho crise de pneumonia...

E o que acontece quando o aluno falta muito?

Alunos: CM: Ele perde a vaga. DA: A professora falou que quem faltar muito vai levar bilhete para o juiz de menor. CR: O CO2, O MI2, a JS2, o MI2 saiu da escola. DA: A JB, ela não queria vir na escola e um dia o pai bateu nela com cinturão e ela não veio mais.” (EA2, G8)

“Você falta da escola?

Aluno: ML2: Agora eu parei um pouco porque se não ia vir o juizado de menores em casa e ia tirar eu da minha mãe porque não pode faltar da escola. A professora falou.” (EA2, G9)

“Você falta muito?

Alunos: CL: Eu não. Tenho três faltas. RA3: Eu falto porque eu perco hora, tem vez que não tem escola.

A professora manda avisar?

Alunos: RA3: Não sei. CL: Ela mora lá embaixo, eu moro perto da escola. RA3: Eu tenho que vir a pé e cansa, o portão está fechado, eu vou embora. CL: é só apertar a campainha que abre.

Por que falta?

Alunos: (Silêncio)

O que acontece quando falta muito?

Alunos: RA3: Leva bilhete da professora do 3º ano, ela escreve e manda a mãe assinar. CL: Ela escreve no caderno.

O que acontece?

Alunos: CL: Eu apanho. RA3: Eu não. Mas é ruim porque perde muita lição... Aí eu não passo de ano.

Se você falta muito e não faz a lição você vai ser aprovada?

Alunos: RA3: Vou... Porque eu não vou faltar mais!” (EA3, G1)

“PT falta muito?

Alunos: PT: Eu faltei muito. Se juntar o 2º com a 3º bimestre eu tenho umas 40 faltas porque perde hora, às vezes tem compromisso, minha mãe sai, quem cuida da casa sou eu porque tem muito ladrão, eu tenho

que ficar olhando a casa. AX: Eu só falto quando estou doente. LH: Eu também, mas meu pai avisa a professora porque eu não gosto de faltar. Se faltar muito eu reprovo, então trás atestado...

Qual o problema de faltar?

Alunos: AX: Porque você não aprende muito. PT: Muitas faltas, pode até ser reprovado. A presença é importante para não perder nada. AX: Você tem que vir na aula e aprender.” (EA3, G3)

“Você falta muito?

Alunos: LT: Eu faltei 17 vezes e levei uma carta da professora, depois acumula muita lição. RI3: Perde prova, reprova por falta.

E o que a professora faz?

Alunos: LT: Nada. Pergunta porque faltou, às vezes eu falto “à toa” porque meu pai não quer me trazer (muita magoa e rancor), quando a vizinha não traz. Eu moro num condomínio a 18 Km daqui. Se faltar muito perde a bolsa. (Ele recebe bolsa-escola)

Não tem escola mais perto?

Alunos: LT: Parece que está construindo uma.” (EA3, G10)

“Por que faltam?

Alunos: ED: Às vezes não tem ninguém para trazer. HE3: Eu estou doente ou perdi hora porque vai dormir tarde, fica brincando, assistindo filme, depois do “Ratinho”. ED: Eu tinha um monte de doença que dói tudo aqui (aponta a cabeça), verme, eu vou à Unicamp.” (EA3, G2)

“Você sabe o que é progressão continuada?

Aluno: FL4: Não.

Todo mundo passa de ano?

Aluno: FL4: Não porque quem falta muito, não faz lição...

Você falta muito e faz a lição?

Aluno: FL4: Um pouco.

O que precisa fazer para passar de ano?

Aluno: FL4: Ler escrever e não faltar muito...

Todos vocês vão passar?

Aluno: FL4: Não o AL4 falta muito...

A professora falou que você falta muito? Sua mãe sabe?

Aluno: FL4: Sabe ela fala para eu ir ao médico. A professora põe falta e eu não vou passar de ano...

Então você tem muitas faltas?

Aluno: FL4: Eu tenho um monte ela falou para minha mãe, ela falou que eu faltei.

Porque você acha que repete o ano?

Aluno: FL4: (silêncio) Porque falta é igual à não fazer a lição.” (EA4, G7)

“Você falta?

Alunos: CR4: Falto, eu perco hora o relógio quebrou.

O que acontece quando falta muito?

Alunos: CR4: Eu vou repetir. SI: Perde a lição, a prova, é ruim porque fica marcando. CR4: Eu falto porque estou doente, eu chego atrasada porque às vezes a mãe esquece de me chamar...

E na 5ª série?

Alunos: CR4: Acho que vou estudar a tarde.” (EA4, G14)

Uma linha tênue traçada através das falas dos alunos estava na relação entre as ausências e aprendizagem. As ausências aumentavam devido à certeza da aprovação e comprometiam a aprendizagem escolar, evidenciando o desinteresse dos alunos na aprendizagem e conduziam a mais ausências na escola que, por sua vez, revelavam o descomprometimento com a

aprendizagem. A falta de significado na aprendizagem fica exposta, através das falas dos alunos, uma vez que o interesse estava centrado na aprovação/reprovação escolar.

### **Reforço (paralelo):<sup>34</sup> as possibilidades**

Em relação ao reforço, participaram 15 alunos do 1º ano, 8 alunos do 2º ano, 12 alunos do 3º ano, que permaneceram até o final do ano letivo, sendo que dos 8 alunos do 4º ano que o iniciaram, permaneceu apenas um aluno.

Os alunos do 1º ano participaram do reforço a partir do segundo semestre, visto que ainda no primeiro semestre não era possível encaminhá-los, porque estavam iniciando o processo de aprendizagem. A partir das turmas de 2º ano, a sistemática do reforço foi realizada diferentemente. Como eles foram avaliados pelo PQE e obtiveram notas inferiores ao esperado, no 1º semestre foram realizados dois tipos de reforço: com a turma toda na sala de aula, realizado pela professora efetiva da turma, e outro, fora do horário regular de aula, para grupos de alunos específicos com dificuldades de alfabetização.

No segundo semestre ocorreram estes dois e mais um terceiro: Programa de Reforço do Estado, atingindo todas as turmas. Vale lembrar, ainda, que para os alunos do 4º ano houve, além dos projetos de reforço já citados, um outro no segundo semestre, realizado pelos estagiários da Unicamp, mas de que sempre participavam os mesmos alunos.

Há ocorrências sobre todos os reforços, mas os alunos relatavam de acordo com o impacto do reforço na turma, e não necessariamente mencionaram todos, às vezes falavam genericamente. Nem sempre os alunos que efetivamente participaram de todas as modalidades de reforço forneciam as melhores informações; houve casos de alunos que não participaram e demonstravam mais noção do significado do reforço.

“E o reforço?

Alunos: MA: A gente faz porque não sabe direito, eu fui porque a professora mandou. MI: Têm alunos que demoram muito para fazer lição e não sabem ler muito. BR: Eu não precisei.” (EA1, G1)

“E o reforço?

Aluno: LA: Nós não fomos! Só vai quem não sabe.” (EA1, G2)

“A MA foi no reforço?

---

<sup>34</sup> Estou considerando reforço paralelo todas as medidas da escola durante o ano letivo para amenizar as dificuldades dos alunos, não integrando nesta discussão o reforço de férias.

Alunos: YA: Mas ela já saiu. LU: Eu também fui no reforço, estou quase aprendendo a ler, eu melhorei. A tia CL (professora do reforço do Estado) ajuda a gente a ler a folha. TA: a tia põe no reforço quem não sabe ler, ela manda ler e se não sabe vai para o reforço.” (EA1, G3)

“No reforço?

Alunos: RA: A MA (professora do reforço do PQE) nossa senhora! Ela não deixa a gente fazer nada e tem que fazer toda a lição! HF: Eu não vou naquele reforço...

Para que vai ao reforço?

Alunos: HF: Para saber ler! RA: Para aprender. Ela não gosta de bagunça na classe.” (EA1, G4)

“Vocês fizeram reforço?

Alunos: RI: Não! Mas o WE estava...

Porque?

Alunos: GL: Para aprender, mesmo assim ele continua faltando e no reforço ele não vai aprender porque se ele fica faltando ele não aprende nada...

Você aprendeu WE?

Alunos: WE: Faça lição. RI: Mentira! Ele não faz nada só copia.” (EA1, G7)

“Vocês fizeram reforço?

Alunos: EC: Fizemos, todos nós. PA: Eu fugi e a tia nem viu. RL: A gente tem uma folha... EC: O PA ficou de castigo fora da classe no reforço, ele e o AL porque bagunçam. PA: Em casa não dá para brincar.” (EA1, G11)

“Vocês fizeram reforço?

Alunos: Fizemos. MP: Para saber. IS: A leitura. MP: Ajudar nós com as palavras, nós estamos quase mal nas lições. IS: Eu vim aprender a ler eu consigo só o alfabeto...

E melhoraram?

Alunos: MP: Sim (concordam). IS: A professora é boazinha e conta história.” (EA2, G2)

“Como era no reforço?

Aluno: FA: Se não for no reforço não aprende.

E você JS2?

Aluno: FA: Ela só vem na aula, o outro ela nem vinha.

O que você fazia no reforço?

Aluno: JS2: Pintava desenho...

Por que vai ao reforço?

Alunos: LF: Para aprender a escrever e ler.

Melhorou?

Alunos: LF: Aprendemos mais ou menos... Porque tinha umas lições.” (EA2, G5)

“Vocês fizeram reforço?

Aluno: AG: **Não só os fracos.**” (EA2, G7)

“Você fez reforço?

Aluno: ML2: Fiz. Eu aprendi mais, eu estudo e bagunço no reforço quando acaba a lição eu vou para outra bagunça.

E ajudou o reforço?

Aluno: ML2: Ajudou a ler e escrever...

Mesmo com a bagunça?

Aluno: ML2: Um pouco. Dá nervoso porque às vezes a dona passa muita lição.” (EA2, G9)

“Porque tem reforço?

Alunos: TA2: Para eles aprenderem. LI: Porque eles estão muito fracos.” (EA2, G1)

“Porque tem o reforço?

Alunos: SA: **Porque aquela fileira eles não sabem a lição que ela passa para a gente então eles são separados.** CO2: Eu faço qualquer uma, eu faço as duas. Uma é fácil, mas a outra é mais difícil eu faço uma e depois a outra.” (EA2, G4)

“Como foi no reforço?

Alunos: RA3: Legal, deu uma provinha e a gente faz, a professora do PQE. CL: bem. Ela é boa dá um monte de tarefas... e eu faço.

Vocês fizeram muito reforço?

Alunos: CL: Fizemos. RA3: Eu entrei depois sai, depois entrei de novo. CL: Eu faço reforço sozinho às vezes com a coordenadora, ela conversa.

Com a psicóloga?

Alunos: CL: Também, mas lá embaixo eu também vou. (se referindo à coordenadora que sempre o atendia)” (EA3, G1)

“No reforço vocês vão bem?

Alunos: HE3: Porque quando eu tinha nota boa... Ontem teve prova de reforço, eu acho que eu fui bem. Teve pergunta que eu consegui ler, a professora leu eu acho que tem algumas que eu acertei, algumas não.

ED: Eu acho que eu fui ruim, a professora escreveu um bilhete, ela fez eu fazer mesmo um x.

Vocês melhoraram com reforço?

Alunos: ED: Melhorou, estou sabendo mais! HE3: Aprendi ler melhor do que eu estava.

O que mais a professora faz para ajudar quem não lê?

Alunos: HE3: Reforço. ED: Na classe as coisas são difíceis. A professora do reforço é legal da coisa mais fácil. HE3: Dá para aprender melhor a ler e escrever, aprende alguma coisa. ED: Aprende a fazer lição.” (EA3, G2)

“Você não fez reforço?

Alunos: VA: Fiz, mas tem coisa que eu não sei, respostas. A MI3 também fez. É bom, eu aprendi rapidinho, a gente lê mais rápido. MI3: Eu aprendi porque a dona tirou eu do reforço...

Mas o seu nome está lá?

Alunos: (Silêncio) VA: Ela falta, ela não fazia nada. MI3: Mentira! A coordenadora falou que eu não preciso mais fazer reforço.

Por quê?

Alunos: MI3: Não sei!” (EA3, G6)

“Como é no reforço?

Alunos: LO: A gente faz lição depois vai ao recreio, a gente lê escreve e faz um pouco de texto. Eu melhorei porque a gente só fica escrevendo palavras, fazendo provinha.

Você tem dificuldade ainda?

Alunos: LO: Acho que tenho, ler é difícil, a pergunta eu sei.” (EA3, G9)

Quanto aos resultados, poucos alunos relataram ou conseguiram relatar sobre o seu desempenho no reforço. Os que o fizeram disseram que foi positivo, pois aprenderam um pouco mais, relacionando seu desempenho com a melhora na leitura e escrita, que era o objetivo do projeto reforço. Outros demonstravam que os espaços utilizados para melhorar a aprendizagem geravam mais angústia/insatisfação e indisciplina. Uns poucos alunos do 3º ano acrescentaram ao resultado positivo do reforço algumas características individuais deles.

“Para que serve o reforço?

Alunos: AM3: Para melhorar... AL3: Têm uns que melhoram porque alguns prestam atenção no reforço.” (EA3, G5)

“Por que você faz reforço?

Alunos: LO: Não sei... CO3: Porque você está ruim, fala a verdade. LO: Não sei porque eu estou ruim, eu estou devagarzinho ainda. CO3: Antes de ir para o reforço ele era ruim agora está melhorando. LO: Eu estou melhorando, me esforçando.” (EA3, G9)

O reforço era destinado principalmente à alfabetização. Entre as turmas alguns alunos realmente necessitavam participar, mas na turma do 3º ano havia casos de alunos que dominavam a leitura e a escrita e mesmo assim participaram do reforço. Os próprios alunos do 3º ano relatavam os motivos da sua participação no reforço, não necessariamente relacionados à proposta/objetivo do reforço na escola.

“Como é fazer reforço?

Alunos: GD: É aprender mais, **eu achei que fiquei a mesma coisa eu já sei ler e escrever.**

E porque foi fazer reforço?

Alunos: GD: **Porque eu não faço lição tem vez.** Para aprender mais. RI3: Ele fica me cutucando para falar a resposta.” (EA3, G10)

“Por que você ficou de reforço?

Alunos: PA3: A diretora colocou o meu nome. **CR3: Ele não precisava não!** PA3: Têm gente que não sabe ler e eu sei ler e escrever. CR3: No dia da prova você viu tem aluno que não sabe escrever o nome e o nome da escola, desde do pré eu já sabia.” (EA3, G12)

“Como é reforço?

Alunos: AX: Bom. No começo, agora fazer reforço e ver tudo de novo a lição que a professora dá. É mais fácil volta no tempo, tipo eu estou na 3ª e a professora da lição da 2ª... Eu melhorei. Metade da lição da classe porque a outra metade eu fico conversando...

**Então o problema não é o reforço?**

Alunos: AX: **Sou eu! Porque eu converso muito!”** (EA3, G3)

Predominava a compreensão de que o reforço auxilia na aprendizagem escolar, como uma medida de correção da não aprendizagem, mas nas entrelinhas há uma entonação negativa quando consideravam que só o faz quem não apresentava um bom desempenho escolar – quem não sabia ler ou escrever, os fracos. Ainda assim os alunos recorriam e depositavam esperanças nas medidas de reforço, enquanto possibilidade de reverter uma situação insatisfatória de aprendizagem.

Em todos os relatos, os alunos do 4º ano, mesmo aquele que não foi dispensado até o final do reforço devido às suas deficiências de aprendizagem, revelaram o reforço como aspecto positivo no sentido de contribuir para superar dificuldades. Este fato ocorreu possivelmente pela

valorização dada à realização do reforço pelas professoras do 4º ano tanto diante da classe como do próprio aluno.

“Vocês fizeram reforço?

Alunos: MU: Eu fiz porque eu estava ruim. MU: Aprendi mais um pouco. MCA: Eu estou indo bem e os alunos estão indo de pouco em pouco. A professora dá livro, lição, escreve nomes de gente, montar palavras, abecedário... (MU não fala nada)

Por que foi ao reforço?

Alunos: **MCA: Porque eu não conseguia ler em casa.** A professora mandou porque eu não sabia ler.

**MU: Eu não sei.** MCA: Para aprender a ler.

O reforço é bom?

Alunos: MCA: É bom, é melhor ir ao reforço do que ficar na classe porque aprende mais fazendo os dois.” (EA4, G2)

“Para que vocês fizeram reforço?

Alunos: RE4: Para aprender mais, para aprender a ler. RE4: A professora passava lição na lousa para a gente ler e quando a gente estava bom, ela mandou sair.

Você melhorou TR?

Alunos: TR: melhorei na leitura e na escrita.

Porque o aluno vai para o reforço?

Alunos: TR: Para aprender ler, saber mais.” (EA4, G9)

“E o reforço?

Alunos: HE4: Às vezes ela fala que não vai ajudar. Quando eu sei, não pergunto e quando eu não sei ela responde algumas. O reforço foi bom porque eu aprendi mais umas coisas, aprendi ler. Depois sai porque a professora falou que não precisava mais porque eu já lia até em casa.” (EA4, G15)

Um dos alunos, que não participou do reforço, retrata também este aspecto positivo da compreensão do reforço e revelou que realmente houve resultados para aprendizagem dos alunos que participaram, quando enuncia que os alunos que apresentavam o resultado desejado eram reintegrados à turma.

“Como é no reforço?

Alunos: TB: Bom porque muitos alunos que estavam ruins na classe foram melhorando. O MU e o MCA, só eles ficaram no reforço. O MU só lê, mas ele não sabe umas coisas, mas no reforço ele faz tudo. O HE4 a professora tirou porque melhorou. No reforço eles fazem porque a professora fica bem em cima ali, fica mais...” (EA4, G10)

O relato abaixo demonstrou a negação do aluno na realização do reforço. Neste caso ficou difícil trilhar os motivos da recusa a participar quando este foi indicado pela professora e como ficou observado tinha necessidade de frequentar o reforço.

“Você fez reforço?

Aluno: FL4: Não!

Porque?

Aluno: FL4: Porque não!” (EA4, G7)

Embora o caráter positivo do reforço tenha sido o mais enfatizado, os alunos tinham clareza de que só eram indicados a realizar o reforço porque apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem e inclusive as reconheciam. Por este caráter positivo, parece ter se dissipado o preconceito em relação a quem o realizava. No caso dos alunos do 4º ano, os resultados ficaram muito evidentes porque, de todos que participaram, somente um aluno permaneceu no reforço de alfabetização e, embora tenha apresentado progressos, não atingiu o desempenho esperado.

Vale lembrar que as medidas de reforço da escola visavam apenas à alfabetização dos alunos, e não a aquisição de conteúdos escolares defasados.

Como se revela através das falas dos alunos, as diferentes relações trilhadas em sala de aula refletiram diretamente na compreensão do aluno sobre a concepção do reforço. No 1º ano observava-se pouca preocupação dos alunos em relação ao reforço, devido ao fato da professora assumir constantemente em sua prática um trabalho diferenciado com os que necessitavam. Somente após o segundo semestre, esta prática passou a ser dividida com o reforço, a responsabilidade pelos que não acompanhavam a aprendizagem. Nas turmas do 2º e 3º anos, esta prática, às vezes, será utilizada como “desresponsabilização” do professor pela aprendizagem do aluno, na medida em que outro é que responde pela alfabetização destes alunos e, em alguns casos, como medida de punição devido ao comportamento indesejado. O mesmo não ocorreu com os alunos do 4º ano que, ao vivenciarem uma relação diferenciada com o reforço proporcionada pela professora, que tentou integrar esta medida na sua prática cotidiana, os alunos apresentavam-na mais positivamente, até para reconhecer seus limites de aprendizagem.

## **6.2 Considerações gerais**

Com relação ao termo avaliação, os alunos do 1º e do 2º ano desconheciam-no, enquanto alguns alunos do 3º e 4º anos arriscaram uma resposta; portanto, não era de total desconhecimento o termo para estes últimos.

Os alunos, de maneira geral, tenderam a atrelar a avaliação principalmente à verificação da aprendizagem e aos procedimentos de avaliação, sendo que os alunos do 1º ano enfatizaram a avaliação para verificação da aprendizagem de leitura. Na maioria, os alunos atrelaram a avaliação aos seguintes procedimentos/instrumentos: correção do caderno, fazer lição, provas,



folhas de atividades, notas, ficha avaliativa, comportamento, trabalhos, auto-avaliação, a obediência à professora, observação da professora sobre os alunos, faltas, estudo, educação, reforço, prestar atenção. Destes, os mais enfatizados foram prova, nota e comportamento.

Com relação às provas os alunos posicionavam-se favoráveis ou contrários, na maioria dos casos, em decorrência do seu desenvolvimento na aprendizagem, que afetava seu desempenho na prova. Os alunos do 1º ano incomodavam-se com a realização individual da prova em contraste com a vivência diária do grupo e os alunos do 4º revelaram a pouca utilização de provas pelas professoras no último semestre letivo.

Os alunos referiram-se de maneira geral às provas, mas destacaram as do PQE, considerando-as longas, cansativas e difíceis, embora a execução fosse mais fácil (era para assinalar com x), em relação às provas das professoras, que necessitavam de conhecimentos de leitura e escrita para responder, dificultando a realização das mesmas.

Para a maioria dos alunos a importância da prova era justificada: por ajudar a aprender, para verificar se o aluno estava bom/ruim, para passar de ano, para aprender a estudar, conseguir trabalho e avaliar a escola. Mesmo com a existência da progressão continuada, a prova ainda contempla em sua idéia aspectos que remetem à avaliação para verificação da aprendizagem e classificação (aprovação/reprovação). Apenas três grupos de turmas diferentes indicaram um outro possível significado para a prova, como auxílio à aprendizagem.

A prova provocava nos alunos reações e sentimentos diversos, como angústia, medo, nervoso, alegria, preocupação, desespero, excitação para saber o resultado, demonstrando uma relação conflituosa entre aluno-conhecimento.

A utilização de mecanismos para obtenção de melhores resultados nas provas apareceu mais intensificada nas turmas do 3º e 4º anos, estratégias como cola, olhar/copiar do colega, conversar/trocar informações, copiar do caderno ou do livro a resposta, geravam sentimentos de repulsa ou não, dependendo da necessidade de se recorrer a eles devido às condições de aprendizagem.

Ainda em relação às provas, os alunos revelaram também a ênfase nos conteúdos de Português e Matemática; a valorização destes conhecimentos em detrimento de outros e, ainda, a preparação para realização das provas.

Com relação à nota/conceito, sua obtenção estava atrelada ao domínio com êxito de alguns dos instrumentos utilizados para avaliar: lição, prova, caderno, trabalhos, exercícios ou atividades, a percepção ou observação da professora sobre o aluno, o comportamento e às

atitudes como esforço, e/ou interesse do aluno. Os alunos demonstraram uma certa confusão entre conceitos e notas.

A nota era importante porque estava relacionada à verificação da aprendizagem (certo/errado); para classificar os alunos (bons/ruins, aprovação/reprovação); para informar os pais e os profissionais da escola sobre o desempenho escolar. Elas possibilitavam aos alunos uma indicação da sua situação escolar ou do seu desempenho escolar, embora tenham demonstrado não ter esclarecimentos de como esta era atribuída.

Para os alunos do 3º e 4º anos, a nota tinha uma repercussão muito forte, porque evidenciava o resultado da aprendizagem aos pais e podia acarretar consequências no âmbito escolar e também no familiar, ligando-se à premiação/punição. Reflexo disto são as sanções em casa decorrentes da obtenção de uma nota indesejada, que variavam: a agressão física e verbal, o castigo, o diálogo, a chantagem em relação a presentes e o reconhecimento de que no futuro as perspectivas de emprego se restringiriam. Em apenas um grupo, do 3º ano, foi citada a incoerência da medida (expressa através da nota) com a aprovação de todos os alunos na progressão continuada.

Para alguns alunos, a nota levava à caracterização da imagem do aluno de forma depreciativa ou não. Os alunos demonstraram sentimentos de frustração, tristeza e insatisfação em relação à não obtenção da nota desejada.

Além das provas e notas, o comportamento inadequado foi ressaltado em todas as turmas e era considerado na avaliação. Os mais citados foram: conversar, não parar no lugar, brigar, xingar, responder para a professora e colegas. No controle do comportamento dos alunos, o bilhete era o mais recorrente instrumento. Os alunos concordavam com esta prática realizada pela professora, mesmo que sofrendo as repreensões na escola e no ambiente familiar.

Outras estratégias, relatadas pelos alunos no controle do comportamento, menos recorrentes ou utilizadas em situações extremas eram: ficar em pé olhando para a parede, gritar com os alunos, marcar os nomes na lousa, retirar o recreio ou a Educação Física ou, ainda, a ida à sala de vídeo (assistir desenho ou filme), ameaçar os alunos com recuperação nas férias, bater o caderno na cabeça do aluno, puxar a orelha, colocar atrás do armário no 1º ano, ficar em pé fazendo a lição, chamar a mãe na escola para conversar, nota ruim, colocar para fora da sala de aula, mandar à diretoria.

Parte dos alunos reconhecia que a intervenção da professora era justificada porque a agressividade entre eles persistia em muitos momentos da convivência escolar. Mesmo com as medidas citadas, a professora pouco influenciava na mudança do comportamento dos alunos. E,

em alguns casos, os alunos validavam os mecanismos utilizados na prática escolar para controlar o comportamento deles, assumindo os exageros que cometiam. Esta validação pode estar relacionada com a aceitação ou não destes alunos de sua própria imagem na escola.

Há uma tendência a incorporação do comportamento desejado pela professora. A imagem do aluno associado ao comportamento tende a extrapolar a sala de aula, constituindo-se na imagem dele na escola e na família. As justificativas dos alunos na tentativa de esclarecer o comportamento apresentado por eles foram:

- referentes à aprendizagem – a insatisfação com a quantidade de lição e afazeres escolares que para eles pareciam ser pouco representativos ou importantes e a insatisfação com a aprendizagem, com o seu conteúdo, gerando resistência através da indisciplina;
- referentes à organização escolar – dificuldade dos alunos de estabelecer um comportamento desejável padrão devido à inconstância de professores da turma no ano anterior (este caso foi vivenciado especificamente pelos alunos do 3º ano).

As fichas descritivas, mesmo sendo um trabalho iniciado neste ano na escola, foram citadas pelos alunos, que entendiam se constituírem em anotações da professora sobre o aluno no sentido de informar os pais sobre a situação de aprendizagem dos filhos.

A auto-avaliação também foi citada pelos alunos do 3º e 4º anos. Os alunos manifestaram-se favoráveis a este tipo de prática, pois “o aluno deve pensar no que faz na escola”. Os alunos que a enfocaram eram geralmente os melhores das turmas.

A maior dificuldade citada pelos alunos relacionava-se à alfabetização (leitura e escrita). Para os alunos alfabetizados, as dificuldades residiam em dominar os conhecimentos/conteúdos da Matemática e outras ciências. Com relação ao tratamento das dificuldades dos alunos, houve posicionamentos diferenciados:

- nas turmas do 2º e 3º anos: intervenções das professoras, mandar o aluno para o reforço, intervenção dos pais, recomendar mais lição ou lição mais fácil, brigar com o aluno, ensinar ou explicar de novo. Os alunos do 3º ano ainda acrescentaram: pedir para um aluno bom ajudar o mais fraco, colocar de castigo, dar nota baixa, chamar a atenção do aluno, coloca-o próximo dela e por último o encaminhamento para o reforço de férias;

- nas turmas do 1º e 4º anos: preocupação das professoras, ensinar individualmente os alunos, passar lição diferenciada para esses alunos, aconselhar a prestar atenção na aula, incentivar o trabalho em grupo, a solidariedade entre os alunos que dominavam e os que não dominavam a aprendizagem, repreender oralmente e, por último advertir os pais sobre a situação dos alunos através dos bilhetes.

É importante ressaltar a ênfase atribuída ao reforço pelos alunos. O reforço apareceu para os alunos enquanto possibilidade mais viável para solução das dificuldades de aprendizagem.

A imagem das turmas relatadas pelos alunos era relacionada ao comportamento dos alunos nas mesmas. Através de algumas falas foi possível perceber que quando um aluno apresentava um comportamento indesejável, mas tinha um bom rendimento escolar, de certa maneira era relevado o comportamento apresentado.

A imagem do bom e do mau aluno foi retratada por todos os alunos. Eles sabiam identificar nas turmas os alunos que correspondiam a estas imagens, refletindo a vivência diária. As distinções/diferenciações<sup>35</sup> reveladas pelos alunos serão apresentadas a seguir, pois podem auxiliar na compreensão das imagens construídas pelos alunos, revelando modelos de alunos existentes no sistema escolar:

- bom aluno: não conversa/fica quieto, saber/fazer a lição, obedece a professora, comportado/não bagunça, se esforça, sabe ler e escrever, a professora não grita, respeita os mais velhos, não falta, esperto, rápido na lição, inteligente, tem boas notas, aprende tudo com facilidade, obediente, estudioso, respeita a professora, educado, não briga, a professora gosta, não xinga, respeita os outros, acerta tudo/não erra, não bate, não leva bilhete, presta atenção, faz os trabalhos, faz as contas, a participa das atividades, o esforço, o carinho pelas coisas ligadas ao estudo/escola;
- mau aluno: faz bagunça, conversa, não faz lição, não tem educação, responde para a professora, não obedece à professora, não quer ficar na classe, dorme na classe, não passa de ano, fica de castigo, leva bilhete, não fica de férias, não faz nada, não saber fazer, não sabe ler e escrever, não presta atenção, xinga, bate, conversa, bagunça, não respeita os outros, nota baixa, brinca, briga, sem educação, não se esforça.

---

<sup>35</sup> As características podem ter sido apresentadas por um ou vários grupos de alunos entrevistados, sendo que optamos por listar todas, independente da recorrência.

Algumas das características dos maus alunos também referiam-se às consequências de ser um mau aluno: o não passar de ano, os bilhetes para os pais, reforço, a dispensa da escola, as lições diferenciadas como respostas à sua condição de aprendizagem, além da constatação de incapacidade.

As características apresentadas pelos alunos revelaram três dimensões: as relacionadas à instrução e aprendizagem; ao comportamento e outras relacionadas aos valores e atitudes dos mesmos.

Alguns alunos apresentavam dificuldade em descrever o seu desempenho escolar ou a imagem que se tinha construído dele durante o ano escolar. Quando a sua imagem aproximava-se da do considerado bom aluno, havia maior facilidade de expressão, em contraposição aos alunos que se encontravam na outra situação, em que as falas guardavam muitos silêncios, hesitações, dúvidas e reticências.

Interessante observar que mesmo os alunos do 1º ano, com pouca vivência escolar, descreveram como eram os amigos e a si próprios, demonstrando clareza de quem eram os alunos bons/ruins, aceitando/incorporando a visão construída na sala de aula. A reclassificação de alguns alunos do 2º ano e 3º ano também contribuiu na constituição das imagens dos alunos nas turmas que passaram por este processo.

A constituição da imagem de aluno impregna todo o seu ser e remete às expectativas de sucesso/fracasso. Ela é incorporada naturalmente através das atividades e rituais escolares e na convivência da turma. Essa imagem tendia à classificação, pelo menos entre os pólos bom/ruim; fracasso/sucesso. A existência destes dois pólos na realidade escolar pode ser num indício de que a seletividade permanece em nosso sistema escolar.

Mesmo com a aprovação de todos alunos – através da progressão continuada –, os alunos formaram conceitos sobre o rendimento deles e evidenciaram que no interior da escola sua imagem refletia sua classificação pelo menos neste ano escolar.

Quanto às informações obtidas sobre os pais e sua participação nos estudos dos filhos, em se tratando de aluno de 1º ano, foi dada uma certa atenção à aprendizagem do aluno, devido ao início do processo de alfabetização. Os alunos que relataram que não recebiam ajuda em casa do 1º ano eram alunos que apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, os alunos do 4º ano que apresentavam dificuldades escolares afirmavam receber algum tipo de ajuda em casa. Em alguns casos, as falas deixavam transparecer que o descaso dos pais por diferentes motivos poderia acarretar maior ou menor comprometimento do filho com as atividades escolares.

Os alunos apontaram uma relação mais agressiva e de menor colaboração e tolerância da família quando os alunos apresentavam problemas disciplinares. Alguns alunos demonstraram que a participação e incentivo dos pais eram significativos e, em muitos casos, a orientação fornecida pelos pais assemelhava-se às orientações recebidas pelo aluno da professora. Desta forma há uma absorção pelos pais com relação aos julgamentos realizados sobre os filhos na escola.

O mesmo acontece na apresentação dos resultados obtidos na escola – as reuniões de pais e mestres – que pareceram ser um momento importante para os alunos, quando os pais tomam ciência da produção escolar dos filhos e conhecem ou reconhecem suas possibilidades de fracasso/sucesso. Esta tendência revela que os julgamentos sobre os alunos construídos na escola tendem em maior ou menor grau a serem incorporados pelos pais à imagem dos filhos, podendo extrapolar o ambiente escolar.

Em relação à progressão continuada, os alunos do 1º e 2º anos demonstravam pouca informação sobre o assunto. No 1º ano, somente três alunos mencionaram que não havia reprovação, informados por algum familiar. No 2º ano, a maioria pautava-se nos esclarecimentos da professora que alertava que todos seriam aprovados, mas classificados em turmas fortes, médias e fracas.

Através das falas dos alunos, a reprovação/aprovação pareceu perdurar – enquanto idéia –, mesmo com a progressão continuada. Os alunos acreditavam na existência da reprovação quando revelava o seu significado e diferenciavam os alunos que seriam os aprovados/reprovados. O impacto da medida pareceu não ter modificado a cultura/conceito da reprovação, nem mesmo os seus resultados negativos na imagem do aluno. Mesmo com a aprovação, os alunos sinalizavam que em alguns casos as dificuldades de aprendizagem persistiriam.

Os alunos que mereciam a aprovação ou a reprovação eram relacionados às características apresentadas para um bom e mau aluno. Permanecia a idéia de classificação, distinção entre fortes e fracos, baseada na meritocracia (idéia de aprovação por mérito e não apenas burocrática).

Mesmo com a aprovação, determinados valores e juízos foram construídos e em alguns casos assumidos pelos alunos, ou seja, nem mesmo uma aprovação automática ou decretada conseguiu romper este tipo de mecanismo de seleção e classificação que se constitui como parte natural das vidas dos sujeitos, na forma atual da escola.

Os alunos do 3º e 4º anos, na maioria, desconheciam o termo progressão continuada, mas possuíam informações e conhecimentos sobre a idéia da aprovação automática, denominada por eles de “a lei do governo”. A maioria dos alunos demonstrava não concordar com a progressão

continuada ou como eles falavam, “a lei que obriga passar”, utilizando-se de diferentes justificativas. A mais enfatizada relacionava-se à obtenção da aprendizagem e do conhecimento – tem que saber/aprender para ser aprovado; portanto, o aluno tem que fazer a lição, primeiramente, e desenvolver algumas atitudes posteriormente, como prestar atenção na aula e se esforçar.

Sobre reprovação/aprovação, a fala dos alunos do 4º ano foi bastante contraditória, possivelmente por eles vivenciarem com maior proximidade esta relação, uma vez que neste ano escolar, poderia ocorrer a reprovação, mas eles remetiam a reprovação para o final do Ciclo II – 8º ano. Os alunos não se referiam a ciclos de aprendizagem ou anos escolares, mas continuavam a utilizar a seriação em suas expressões e não mencionaram a mudança para ciclo. Utilizavam ainda a mudança de série e, no caso dos alunos do 4º ano, de escola.

Alguns alunos que se manifestaram favoráveis à progressão continuada apoiaram-se em alguns aspectos emocionais, como os sentimentos gerados pela reprovação, o esforço do aluno, e alguns outros, na defasagem idade/série.

A progressão continuada não dá conta de resolver a problemática dos sentimentos que envolvem a aceitação/não aceitação do aluno de suas reais condições de aprendizagem. Não ter que enfrentar o fato, não exime os alunos de reconhecerem que estes estão aquém do aproveitamento necessário em relação aos demais alunos.

As ausências nas aulas foram um aspecto destacado pelos alunos como indício para a reprovação. A falta foi tratada com muito respeito porque poderia levar ao juizado de menores, à reprovação e em alguns casos à evasão e exclusão escolar; portanto, foi mencionada com um certo tom de reverência por eles.

Uma linha tênue se traçou entre as ausências e a aprendizagem. As ausências aumentavam devido à certeza da aprovação e comprometiam a aprendizagem escolar, evidenciando o desinteresse dos alunos na aprendizagem e conduziam a mais ausências na escola, que por sua vez revelavam o descomprometimento com a aprendizagem. A falta de significado na aprendizagem fica exposta, uma vez que o interesse estava centrado na aprovação/reprovação escolar.

Na escola ocorreram os seguintes reforços:

- PQE: um com a turma toda, na sala de aula, realizado pela professora efetiva da turma, e outro, ministrado por professora contratada, fora da sala de aula, para grupos de alunos específicos, com dificuldades de alfabetização, durante todo o ano letivo;

- Estado: atingindo todos as turmas da escola, ministrado por professora contratada, fora da sala de aula, para grupos de alunos específicos, com dificuldades de alfabetização, durante o segundo semestre do ano letivo;
- UNICAMP: atingindo somente as turmas do 4º ano da escola, ministrado por alunos da Unicamp, fora da sala de aula, para grupos de alunos específicos, com dificuldades de alfabetização, durante o segundo semestre do ano letivo.

Quanto aos resultados, poucos alunos relataram seu desempenho no reforço. Os que o fizeram disseram que foi positivo, pois aprenderam um pouco mais, relacionado à melhora na leitura e escrita, que era o objetivo do projeto reforço. Outros demonstravam que os espaços utilizados para melhorar a aprendizagem geravam mais angústia, insatisfação e indisciplina.

As diferentes relações trilhadas em sala de aula refletiram diretamente na compreensão do aluno sobre a concepção do reforço. No 1º ano observava-se pouca preocupação dos alunos em relação ao reforço, devido ao fato de a professora assumir constantemente em sua prática um trabalho diferenciado com os que necessitavam. Somente após o segundo semestre esta prática passou a ser dividida com o reforço – a responsabilidade pelos que não acompanhavam a aprendizagem.

Nas turmas do 2º e 3º anos esta prática às vezes era utilizada como “desresponsabilização” do professor pela aprendizagem do aluno, na medida em que o outro é quem deveria responder pela alfabetização destes alunos e, em alguns casos, era utilizada como medida de punição devido ao comportamento indesejado.

Os alunos do 4º ano enfatizavam o reforço como positivo, pois ao vivenciarem uma relação diferenciada devido à valorização dada à realização do reforço pelas professoras do 4º ano diante da classe e do próprio aluno e também porque os resultados ficaram muito evidentes. De todos que participaram, somente um aluno permaneceu no reforço de alfabetização porque não atingiu o desempenho esperado. O reforço e o esforço individual eram utilizados pelos alunos como mecanismo de compensação das deficiências da aprendizagem para a obtenção da aprovação.

Predominava a compreensão de que o reforço auxilia na aprendizagem escolar, como uma medida de correção da não aprendizagem. Mas nas entrelinhas tinha uma entonação negativa, quando consideravam que só o faz quem não apresentava um bom desempenho escolar: quem não sabia ler ou escrever, os fracos. Mesmo assim os alunos recorriam e depositavam esperanças



nas medidas de reforço enquanto possibilidade de reverter uma situação insatisfatória de aprendizagem.

### **6.3 Os profissionais da escola**

Neste momento, o esforço será na apresentação de como a progressão continuada foi compreendida e implantada pelos profissionais da escola, procurando as mudanças e os conflitos nas práticas avaliativas e pedagógicas e nas relações escolares em decorrência desta medida.

#### **6.3.1– Avaliação: explorando o conceito e as relações formais e informais**

Sobre as mudanças contidas na proposta da progressão continuada pela SE, com relação ao conceito de avaliação, a opção por uma avaliação contínua e processual como a idealizada na proposta esbarra logo de início na preparação dos profissionais que a implantarão na prática.

É importante destacar a falta de envolvimento, orientação e preparação dos profissionais, como revelou a coordenadora, pois possivelmente tal carência tende a se estender pelas demais dimensões da organização escolar e do trabalho pedagógico, podendo ser um indicador da impossibilidade deste tipo de estratégia de implantação.

“Quais as orientações que vocês receberam para a avaliação na progressão continuada?

Coordenadora: É uma avaliação contínua, diária, a todo o momento, e não só de conteúdos. Um pouco veio do ano de 1998. Nós tivemos uma equipe muito boa na DE, nas oficinas pedagógicas e fazíamos reuniões semanais. Foi muito importante para nós porque havia troca de experiências, esclareciam dúvidas, estudava os PCNs. Um ano foi pouco, nós esperávamos estudar no ano seguinte, mas mudou o dirigente e ele fez umas reuniões, mas para isso, acho que nenhuma! Não tive nenhuma reunião com os outros coordenadores para falar da escola, da progressão, dos problemas, dificuldades. Nem sobre o reforço nós tivemos reunião. Não estão sendo muito bons estes anos, com o novo dirigente. Eu estou sentindo falta de orientação. A orientação que eu tenho é a de 1998 e, leituras, dos PCNs, e ir atrás de avaliações, ver os tipos e ir passando para as professoras o que a gente está lendo, mas da DE... Nada! Mudou a forma de avaliar?

Coordenadora: Algumas coisas mudaram sim, mas não 100%, há muito para melhorar... Já mudou a forma de olhar o aluno! Olhar como um todo, de forma global, não só conteudista. Ver todo o potencial que o aluno tem, valorizar as habilidades dele e não só conteúdo, valorizar as atitudes, uma forma mais global de avaliar, não são só as questões da prova, mas o trabalho do dia-a-dia, o trabalho em grupo, a gente tem enfatizado muito, na medida do possível está indo... A gente prega uma sistemática global... Onde você

avalia os alunos como um todo diariamente, mas... Chega o projeto IQE, o SARESP e faz uma avaliação de conteúdo... Este é um problema! E está se agravando. A gente está sentindo... porque tem os resultados para alcançar, os PCNs.” (EC)

A dificuldade apontada pela coordenadora revelou um limiar entre a avaliação e os objetivos para os quais ela está sendo utilizada. Uma vez que a avaliação orienta-se para atender um resultado (externo) que enfatiza o conteúdo, revelam-se através da avaliação os objetivos que se pretendem com o ensino ministrado e a contradição em relação aos objetivos e a avaliação, em que se pretendia: diagnosticar o desenvolvimento do aluno e, portanto, acompanhar o processo de aprendizagem. Reflexo disto nota-se na dificuldade de realização de uma avaliação formativa quando esta apresenta-se necessariamente preocupada com os conteúdos e resultados, descaracterizando a concepção de avaliação que se pretendia na progressão continuada.

A respeito da compreensão da avaliação, por intermédio das falas dos profissionais da escola, observaram-se muitas confusões. Embora inicialmente apresentassem um discurso mais arrojado e inovador, muito próximo ao propagado e orientado pelo projeto da SE, ao contar como realizavam a avaliação, atrelavam-na às provas e evidenciavam aspectos relacionados à avaliação classificatória, seletiva, mesmo não compreendendo muito claramente o comprometimento desta prática ou da concepção subjacente. Neste sentido, é importante relatar a dificuldade de uma real mudança na cultura avaliativa, como apontado em outros estudos sobre a temática, por exemplo, FREITAS, J. C. (2000).

“E o que é a avaliação?

Professora: Eu vejo o cotidiano e na avaliação se eles estão progredindo.

Como seria?

Professora: Teria que avaliar tudo, o dia-a-dia do aluno. Diagnóstica... Através do plano de ensino, não é isso?! Então além da prova do bimestre porque essa é mais para os pais, e também para eu saber como eles estão. É para os pais porque os eles cobram! Mas se avalia o que ele faz no dia-a-dia, através das folhinhas que eu dou, o que ele fez na classe o que não fez. Quando eu passo nos grupos, eu estou vendo se eles estão conseguindo fazer, ou se estão tendo dificuldades, se eles estão trocando idéias com o coleguinha e daí, dá para perceber! A avaliação seria uma vez por mês com tudo o que foi dado e ensinado durante o primeiro bimestre. Todas as habilidades que foram dadas. Eu vou cobrar nessa avaliação para saber o que ele atingiu ou não, se eles não atingiram, eu vou voltar de novo com esse aluno e explicar.” (EP1)

“Como você avalia os seus alunos?

Professora: Em que sentido...

Avaliação?

Professora: Diária, em todos os momentos. Tudo o que eles fazem a gente está avaliando. É como se a cabeça da gente fosse um gravador... Você vai olhando, você sabe o jeito de cada um, até o que eles estão pensando. A avaliação é feita normalmente, todo dia, toda hora, e o caderno que a gente olha (embora é impossível ver todos os cadernos em um dia só). Na lousa quando o aluno vai fazer um exercício, a participação, a participação em grupo, o interesse, a entrega do trabalho... Então tudo isso! Eu acho que a

avaliação é uma coisa que deve ser a toda hora e em todos os momentos, até na saída do lanche, da merenda, na Educação Física, na participação do aluno em uma festa, tudo eu acho...

E como você realiza a avaliação?

Professora: Como eu disse.

Você dá provas?

Professora: As provas de SP?!

As provas que você elabora?

Professora: A maioria é sobre o conteúdo que é dado. Quando a professora fica atenta no aluno, você vê que a criança não copiou, se ela está aprendendo, se foi criado um ambiente legal para aprender, então a criança mostra sim, o que sabe. Mas eu dou uma cobrada antes da prova, para eles se ligarem. Hoje você estava na classe, tem que cobrar mesmo porque como eu falei para eles: – Vocês têm que mostrar o que eu ensinei. Dei a aula para vocês, agora eu quero que vocês me mostrem o que aprenderam! Ontem, antes de sair da classe, eu falei para eles: – Eu confio em vocês, eu sei que vocês são capazes de fazer, não pode escrever o que quer, tem que ler, é uma maneira de... Eu falei: – Quero ver resultados sim, porque eu dei as aulas, eu posso cobrar de vocês isso. É o nome de vocês que vai para SP! Nessa parte, eu cobre sim!” (EP3)

A avaliação ainda esconde muitos mistérios. Ao tentar esconder ou não falar sobre sua prática avaliativa, a professora demonstrou quanto ainda não foi desmistificado no que diz respeito à avaliação e às relações de poder que advêm desta prática. Constantemente, esta professora tentou se desviar do assunto ou remeteu-se à prática avaliativa do projeto PQE. Mesmo assim, ao evidenciar a cobrança exercida sobre os alunos em relação aos resultados nas avaliações, ou melhor, a preocupação com o desempenho dos seus alunos nas provas externas, alertou-nos para este tipo de prática que enfatiza os resultados de avaliação, que não são nem serão isentos ou neutros quanto a sua incidência no cotidiano. Os resultados dos alunos parcialmente revelam e caracterizam o desempenho do professor, o que contribui para esclarecer a cobrança e insistência da professora em que os alunos executassem as provas com tanto zelo.

Este tipo de atitude na prática (cobrança dos resultados) começa a aparecer antes mesmo da avaliação externa se propor a efetivar escores e classificações do rendimento de alunos, do rendimento do professor e, por que não, do rendimento da escola, ou mesmo mostra-se atrelada a ações políticas de distribuição de verbas, como têm sinalizado algumas das avaliações externas realizadas, como o SARESP. Como alerta, há que se aprofundar e estudar mais esta relação para compreender as repercussões que este tipo de ação podem acarretar no interior das escolas. Uma vez que se estas assim se evidenciarem, retorna a avaliação e os objetivos da educação para a aprovação em exames.

As provas geraram muitas controvérsias e dificultaram a compreensão deste aspecto sobre a avaliação realizada pelos professores, embora todos afirmassem a realização de uma avaliação diária, global – processual, como foi orientado pela própria escola –, e considerassem uma experiência positiva a ruptura com a forma de avaliar utilizando provas. Apostavam em outras

práticas avaliativas, como o caso das professoras do 4º ano, que confirmavam com a prática observada em sala de aula. Outros faziam um discurso sobre a não importância das provas diante da mudança na avaliação, mas na prática realizavam-nas enfaticamente e contradiziam-se ao explicitar como as provas deveriam ser realizadas; outros, ainda, utilizavam-nas para confirmar sua avaliação informal (a professora do 2º ano).

“E a avaliação?

Coordenadora: Você vê os professores falando que vão fazer prova. Não tem que fazer prova e cobrar desta forma! A avaliação é diária, é global, não é só num momento. Isto ainda está difícil de incorporar. Eu falo: – Façam projetos! Foram poucas que fizeram, mas quando elas tentam, elas produzem coisas maravilhosas e boas; mas você tem que ficar em cima.” (EC)

“Como você avalia o aluno?

Professora: Eu avalio o meu aluno todos os dias. Eu sei o aluno que sabe e o que não sabe, aqueles que fazem. Eu gosto muito de trabalhar na lousa. O aluno tem que escrever, aluno só aprende se escreve. Quanto mais ele escrever, mais ele aprende. Eu não sou muito de dar coisa pronta, só para resolver. Eu quero que ele copie e responda, conforme ele está copiando ele vai aprendendo as palavras. Se você dá pronto, ele não copia, e quantas palavras têm ali que ele não conhece? Em Matemática, eu avalio o meu aluno na lousa. Você sabe que o aluno sentado perto do outro, eles copiam. Você só sabe se o aluno aprendeu se ele resolver sozinho. Eu dou problemas, contas e faço o aluno vir na lousa; daí você vê se ele realmente sabe.

Mas como você faz para representar o que ele aprendeu?

Professora: Através do caderno. Você dá lição e corrige todos os dias. Ali você já percebe o aluno que sabe, levando-o para a lousa mais ainda. Em Português através de texto, de interpretação, você percebe o aluno que tem facilidade de aprender. Na classe, os dois melhores alunos que eu tenho são a TA2 e o AL2. São alunos que você passa uma lição e na hora eles resolvem, depois têm outros: a LU2, LI...

E como você sabe isso? Quem são os melhores?

Professora: Prova não significa que o aluno sabe, porque prova você pode copiar... Mas eu dou a prova, só que nem sempre a nota que o aluno tira é a realidade dele porque o aluno pode copiar. Aconteceu na prova do PQE de um aluno que não sabe nada tirar nota porque copiou do aluno do lado. A mesma coisa acontece com a nossa avaliação, o aluno pode se sentar perto de alguém que sabe e copiar a resposta.” (EP2)

“Você dá prova?

Professora: Até o ano passado eu dava prova. Avaliava pela prova. Este ano eu só dei mesmo no começo do ano, no primeiro bimestre, depois não dei mais. Eu dou muito trabalho em grupo, muitas atividades. Eu o avalio quando ele está fazendo porque eu não sei se a prova representa uma avaliação total.” (EP4A)

“E como é a avaliação?

Professora: Eu acho que foi bom não ter mais aquela exigência da prova!! Porque eu sempre avaliei meus alunos durante os períodos. A prova, a nota das provas serve para efeitos legais. Como eu faço? Eu sei que você vai perguntar (rimos). Eu estou dando a atividade, eu estou olhando o aluno, estou acompanhando se ele está questionando ou não. Tem alguns alunos que eu estou acompanhando o desenvolvimento através da atividade, do exercício. Eu estou acompanhando se eles estão interessados, se tiveram dúvidas, o que está acontecendo com eles. **Chega nesta altura do ano eu entro na sala de aula, “bato o olho” no aluno e eu sei se fulano tem dificuldades, não está entendendo, eu consigo perceber...** Quando eu recebo as atividades deles eu já faço as minhas anotações. Eu anoto quem fez, e esbarro em um problema, o aluno que não entrega tarefa. Como fica? Fica difícil. Daí, então, é oral. Eu questiono, “cutuco” o aluno, pergunto: – O que você acha disso? Explica isso para mim. Eles olham com aquela cara que não estão entendendo nada e, **às vezes até o aluno me surpreende porque está com aquela “cara de paisagem”,**

**lá no fundo da classe e sabe tudo.** As provas que são feitas **mais para dar uma segurança e cumprir uma parte, ela confirma aquilo que eu já sei, ela documenta aquilo que eu já sei e normalmente bate... Dentro daquilo que se esperava... Normalmente, grande parte das vezes tem batido, eu acho que este aluno tem este problema, aquele outro, a prova confirma.** A prova do PQE nem fui eu quem aplicou e quando eu fiz a minha tabulação eu percebi que correspondia às minhas anotações. Eu cobro muito, eu sou chata, pego no pé porque é função da gente estar ali. Na primeira reunião de pais eu sempre falo que a escola é um triângulo, um tripé na base os pais, a família, na outra as professoras empurrando e se uma falha ou a escola, complica para a criança. Os pais estão falhando demais, a gente está tendo que direcionar, às vezes sai meio torto, mas a gente está tentando cobrir este trabalho que seria dos pais, de educação mesmo, ensinar valores, ensinar, parar a aula uns 30 minutos, tirar o aluno para fora e mostrar para ele o comportamento dele. É aquela coisa do beija-flor, está pegando fogo na floresta e o beija-flor tentando apagar. A gente faz tudo o que é possível.

Como é sua avaliação, como você realiza?

Professora: Tem a auto-avaliação é um tipo, tem outras. O interessante é que a auto-avaliação, é diariamente. O aluno pensa no que ele está fazendo, a atitude. Hoje em dia a atitude é mais que o conteúdo, o conteúdo qualquer um dá, qualquer professor entra na sala de aula e ensina. Mas você trabalhar esta coisa de auto-estima, respeito, carinho é muito importante e bem mais difícil, e, eu perco tempo, entre aspas, conversando, falando, esperneando, brigando, porque muitos deles não têm isso em casa. Eu sou muito crítica, estou sempre me cobrando, cobrando atitude, postura porque eu sei que nós somos o exemplo deles. Na escola eu tenho uma responsabilidade profissional, eu sou a professora, a gente tem que manter a amizade e a distância, você é amigo, mas tem uma autoridade e eles têm que respeitar uma pessoa. Tem que ter limite. Enquanto eles estão na escola, eles têm que ver a gente como líder positivo, um modelo. Eu procuro, mas não sei se consigo ser um exemplo positivo.” (EP4B)

A avaliação realizada pelas professoras do 4º ano apresentava aspectos positivos e muitos avanços, justificados/comprovados por elas através do desenvolvimento dos alunos. Acredito que isto se devia muito mais à forma como elas compreendiam não a avaliação, mas o trabalho pedagógico que realizavam, e à relação professor-aluno-conhecimento que construíram, principalmente a partir da prática da professora A do 4º ano, que valorizava o diálogo com os alunos.

Quando questionada sobre como compreendia e praticava a avaliação, a professora A do 4º ano demonstrou uma certa aproximação com o conceito de avaliação global e contínua dos alunos, mas não negou a existência de cobranças formais de avaliação. Mesmo apresentando esta característica, a avaliação não conseguia ser dissociada da classificação dos alunos, a preocupação com o ritmo de aprendizagem individual dos alunos ou formas/instrumentos de avaliação diferenciados, como no caso das professoras do 4º ano, que deixaram de aplicar as provas e submeteram os alunos a outras formas de avaliação: ficha descritiva, auto-avaliação. Em última instância, estes procedimentos acabaram diferenciando/hierarquizando, em menor ou maior grau, os alunos.

“Como você avalia?

Professora: **Eu finjo que eu coloco aquela nota, mas na verdade eu analiso o rendimento deles no processo. Não é isso?! Na progressão você vai vendo a continuidade. Eu os analiso no dia a dia deles.** A avaliação dele, ontem ele não fez tal coisa, hoje ele está fazendo...vai melhorando. No final do ano eu posso ter uma visão mais global. Se o rendimento dele melhorou, foi para 90%. Eu sou muito observadora, eu falo pouco, mas eu observo e, uma vez, a coordenadora falou que seria muito difícil a gente colocar para os alunos que eles devem ter compromisso em estar aprendendo o conteúdo para passarem para a série seguinte porque a partir da progressão continuada, eles vão passar de ano mesmo. Ela falou para a gente que era igual a entrar no supermercado com o carrinho vazio. Alguns levam no carrinho um pouco (de conteúdos), este vai para a outra série sem saber quase nada. Outros vão estar pela metade, então estes vão ter que acelerar na outra série porque eles estão deixando a desejar, e, outros mais espertos, vão sair com o carrinho mais abarrotado de conhecimentos. Eu uso este exemplo para os meus alunos. Eu pergunto a eles: – Vocês podem até se achar espertos, mas, no conteúdo se está defasado, como vai fazer na outra série? Eu uso este exemplo para ver se eles se comprometem com a aprendizagem, estou sempre ali cobrando, mas na verdade... **Eles querem a nota!** Eu estava fazendo os relatórios e falei para eles: – Este relatório é sobre vocês, cada um tem um. Eu vi que eles ficaram preocupados com a folha. E falei: – Vocês estão pensando nas notas A, B, C, mas o que vale é esta folhinha! Se você for colocando para ao aluno o que é importante na avaliação, eles vão começar a ver diferente. Eu só não sei de 5<sup>a</sup> 8<sup>a</sup> como vai ser...

Por que?

Professora: Porque agora é uma situação diferente. Porque eles estavam acostumados, apesar de serem novos, quando eles entraram na escola era a mesma situação que nós vivemos antigamente, o conceito... E os pais ainda colocam isso para eles: – E a sua nota? Eu vou lá ver a sua nota! As entidades que eles participam depois da escola fazem isso, cobram a nota, uma aluna me pediu a nota para conseguir vaga, nas entidades eles falam que só vai passar quem tiver notas boas. Eu falei para a menina que ia mandar o relatório e ela disse que não eles queriam, ela precisava da nota. Eu falei que ia mandar o relatório porque a nota já não valia mais e o que valia era o que ela fazia na classe. Ela ficou preocupada, mas eu mandei o relatório. Ela é uma aluna boa. Os pais, as entidades colocam a nota e cobram a nota, o conceito, então você tem que começar devagarzinho. Mas na 5<sup>a</sup> série, acho... Acho que volta a nota! E é preocupante. Você coloca para eles uma avaliação diferente que é o dia-a-dia deles, faz auto-avaliação para eles se avaliarem: –Será que eu fiz isso hoje!? O que eu fiz? Fiz direito? Essa avaliação surgiu num curso que eu participo pela escola e eu adaptei, eu pensei e achei que os alunos deviam se auto-avaliar. Esta auto-avaliação não é para eles saberem se são bons ou não, é para eles se avaliarem no sentido de estar melhorando e quando acabava o mês eu mandava eles fazerem uma estatística e perceberem onde estava pior, então eu não deixava de lado, e falava: – Agora vocês analisam para melhorar...

**As vezes eu faço minha reflexão e penso... A gente vive a base de ameaças e não sei se isto é bom! Sabe é uma coisa que a gente tem que rever. É uma maneira da gente estar aplicando a disciplina, mas será que é bom? A ameaça, entendeu? Você perde o controle quando ameaça. Então, às vezes, a gente pressiona muito e depois isto é perigoso, muita pressão. A gente tem que tentar fazer eles chegarem no bom senso, numa opinião, mostrar para eles que eles tiveram uma atitude que não foi legal. Aí é lógico que eles interpretaram como uma bronca, que você esta brava, que você é chata! O MCA outro dia falou que eu era chata e eu perguntei o questioneí. Ele explicou e eu respondi que antes de eu ser chata, ele foi chato comigo e expliquei para ele: – Olha o que você fez! Se você não tivesse feito isso eu teria falado do jeito que eu falei? Então é para eles pensarem, não é falar por falar, tem que ter o porque... É para eles pensarem nas atitudes, agora pode ser que eles não entendam, mas eu acho que eles vão lembrar da frase ou da palavra mais para frente e se tornar um adulto melhor, ser um adulto crítico, mas que também vai se colocar, vai saber se colocar...” (EP4A)**

Neste relato a professora revelou uma preocupação, que passou por todas as demais falas, com a aquisição dos conteúdos – a ênfase nos conteúdos cognitivos – e, portanto, o esclarecimento do porquê a prova ainda persiste nas falas das professoras – já que ela possibilita verificar a aprendizagem principalmente em relação a este aspecto. A professora A do 4<sup>o</sup> ano,

felizmente, colocou-se num conflito que deveria ser o central na discussão da avaliação: estou avaliando para quê? Que tipo de formação e concepção de educação estou praticando? Para que sociedade ou fins estou realizando tal formação e avaliação?

A persistência da avaliação com fins de verificação de aprendizagem e classificação de alunos marcou também as falas, principalmente quando revelaram o conflito com a nota: “*eles querem a nota!*”. A nota exercia ainda um papel central para evidenciar o rendimento escolar não somente para os professores, mas para os alunos, a escola, os pais e até a sociedade. Através dela – a nota – há o reconhecimento e a classificação dos alunos em parâmetros de sucesso/fracasso. A evidência da importância dos conceitos/notas na organização escolar está sempre relacionada ao fator externo – os pais e a sociedade –, pois refletem não apenas a produtividade do aluno, mas também a da escola, persistindo, portanto, a preocupação e a centralidade nos resultados e principalmente nas representações que estes resultados podem provocar nas expectativas de vida dos alunos.

A introdução de novas formas/instrumentos de avaliação provocou novas relações entre alunos/professores e até contribuiu para uma desmistificação da relação professor/aluno, uma vez que o professor “abre mão” do controle e do poder exercidos sobre os alunos. Mas esta mudança (infelizmente) não garantiu alteração nas bases do conceito de avaliação e mesmo estes instrumentos, em última instância, foram dirigidos, em graus ou de maneiras diferentes, no sentido da classificação dos alunos.

Na verdade, a mudança que a professora A do 4º ano almejava, na forma como os alunos compreendiam a sua produção e relação escolar, foi por ela mesma refutada, na existência da centralidade da nota, quando se classifica em função de quantidades de conteúdos adquiridos ou de habilidades e exigências que socialmente são necessárias, decorrentes do tipo de sociedade na qual se inserem a escola e o trabalho do professor.

A revelação do conflito com uma avaliação na concepção proposta na progressão continuada ficou evidente quando nos deparamos com esta questão das notas/conceitos, porque esta exigência remetia todo o trabalho pedagógico à classificação, através de diferentes procedimentos, mas especialmente a nota, mesmo optando apenas por S (suficiente) ou I (insuficiente), como propõe o novo regimento das escolas públicas estaduais paulistas.

“Por que a ficha?

Diretora: Nós temos o boletim para os pais e no regimento da escola consta, apesar da progressão continuada. Nós achamos difícil trabalhar com o S e o I, você tem que dar parâmetros para o professor, **mudou da noite para o dia**. O professor fica pensando: – Como é que eu vou avaliar e canalizar isso para

uma nota no fim do ano. O S ou I é um processo ao longo do ano. Para o pai, para o aluno, para a escola, infelizmente, acho que não saímos da nota, do burocrático. Este ano, no 5º conceito passou para o S ou I, quem sabe o ano que vem? Os pais vêm nas reuniões e não deveria ficar só no diário do professor, pensou-se em uma coisa que fosse de acesso ao pai – o boletim. Tenho também as entidades locais que para os alunos se inscreverem na instituição pedem a frequência e as notas. Para ficar uma coisa mais formalizada. E, daí introduzimos no boletim as habilidades junto com o projeto PQE e os PCNs. Sobre as fichas descritivas estas últimas são totalmente da escola. Quando esta ficha foi aplicada, houve uma reunião com os coordenadores e cada um levou a sua proposta de ficha. Foi discutido. Houve um certo “auê” na escola, mas parece que as coisas quando não são cobradas cai no esquecimento e você tem que estar sempre “casando” com a vida administrativa do aluno. Eu vivo falando isso para as professoras, é necessário que os documentos oficiais acompanhem o aluno. O boletim com as habilidades e os conceitos A, B, ficava uma coisa fria e, com a ficha descritiva ficava mais palpável, concreta, próxima dos alunos. Evidencia o estágio do aluno, para depois continuar. Não interessa o que a professora trabalhou, mas de que estágio em diante se vai trabalhar com esse aluno!

Há possibilidade de retirar as notas/os conceitos?

Diretora: Isso foi discutido nas reuniões de diretoria. A escola não tem condições de fazer esta mudança. “Ia ficar solto”. Nós conversamos/discutimos com os supervisores quando eles vieram para orientação e dissemos que não dava para tirar tudo e passar a fazer a avaliação, dando apenas S ou I. **Fala-se que a avaliação tem que ser ampla, mas não estávamos preparadas; ainda estamos em construção.** Mas há a possibilidade, mas é difícil. Como você chega para o aluno da noite para o dia e fala: – Você foi satisfatório/insatisfatório. Acho que isso é um aprendizado: primeiro nós precisamos estar seguras para depois passar para os pais, os pais estavam acostumados com notas depois passamos para os conceitos. Antes os professores tinham que colocar a nota e o conceito porque os pais não sabiam o que era um C, já faz um bom tempo. A mudança para o S e I ficava vazia. Precisamos retomar os estudos para ver estas coisas. Porque coisas que colocamos no regimento, não é mais. As determinações vão mudando e na realidade... O que era correto não é mais. As fichas são uma determinação e nós encaramos que isso faz parte de um trabalho pedagógico efetivo da escola.” (ED)

“E a nota na progressão continuada?

Professora: Vai ser difícil retirar da cabeça dos pais porque ele vem na escola para ver a nota, não adianta dizer que o filho melhorou ou está melhorando... **Eles querem ver nota!** A nossa escola está fazendo uma avaliação escrita, a gente anota as habilidades, acompanhando dentro do projeto e a gente aproveita essa avaliação (PQE). Os pais na nossa escola estão tendo uma outra posição devido às reuniões com a coordenadora. Vamos ver se o ano que vem tira a nota, mas vai ser difícil para os pais. A professora vai ter que convencer os pais, mostrar em todos os sentidos o trabalho realizado, vai ter que estar muito bem amparada sabe?!

E como vai fazer para apresentar essa avaliação diária os pais?

Professora: Não precisa se preocupar porque a gente **é obrigada a colocar uma nota para mostrar aos pais.** Eu não concordo, mas **fui obrigada pelo sistema.** É o seguinte eu tenho criança que não está fim de nada, e aí?... Para mim, este aluno deveria ter o conceito D, representando fora da média. Devido às regras que existiam você encaixava as crianças. Agora você fica pensando, pensando, como é que eu posso dar C para um aluno que não faz nada e C para quem está progredindo? Minha eterna briga com a direção é essa. Eu estou mantendo o conceito D, até hoje, mas no 4º bimestre **eu sou obrigada a passar a criança. No 4º bimestre e no 5º conceito eu vou dar C e ele é aprovado.** Ele vai para a 4ª série do mesmo jeito. Então a nota não vale nada porque vai ser aprovado. Mas se é assim, então deixa o aluno com o D até o próximo ano, mostra para as outras crianças e professores que ele tem que melhorar para chegar no C. O aluno até pode melhorar em alguns aspectos, mas isso não justifica que ele tenha a mesma nota de um aluno que melhorou muito mais. Não fui eu quem inventou essas notas, é o sistema. E na progressão se mantém a nota. Então eu brigo, estou brigando e batendo o pé, mas eu sou uma só, eu questiono porque eu acho que eu estou tirando a motivação de outras crianças. Na reunião de pais, uma mãe mostra para outra as notas dos filhos e conversam: – O seu filho não faz nada mesmo eu conheço. Não sabe ler e tirou C!? A minha filha que sabe ler tirou C também!? Eu escrevo a nota C e sou obrigada a colocar as habilidades não



atingidas dele. A mãe vai achar que eu sou louca, porque eu coloco uma nota e falo uma outra coisa. Então não deveria ter a nota e pronto!” (EP3)

A hierarquização dos alunos foi observada na formalidade da avaliação, uma vez que as notas e a cultura da classificação ainda se fizeram presentes mesmo numa proposta onde todos seriam aprovados – a progressão continuada.

A avaliação apareceu atrelada, em muitas falas, à apresentação formal aos pais dos resultados da aprendizagem dos alunos. Esta ocorrência nos primeiros anos era ainda mais evidente porque a participação dos pais foi intensa, uma vez que nestes anos o aluno/filho aprende a ler e escrever e, dependendo do seu desempenho, possivelmente se prevê o futuro – as expectativas do filho/aluno na vida escolar e fora dela.

“Os pais cobram?

Professora: Cobram... Porque eles querem o papel, o escrito, eles não querem você falando para eles, eles querem ver o escrito o que o aluno fez, o que ele sabe.” (EP1)

“Você costuma dar prova?

Professora: Não! Para os pais eu mostro os trabalhos que eles fizeram, tem na pasta dos alunos. Eu mostro os cadernos dos filhos, a matéria está no caderno. O pai sabe o que o filho está aprendendo olhando os trabalhos que foram feitos. Você dá em uma folha, não como uma avaliação uma prova, mas passa alguns problemas, dá umas continhas. Depois corrige, coloca na pastinha deles. Eu corrijo o caderno deles todos os dias, a lição que eles fazem, e, escrevo bilhete para os pais no caderno se o filho não fez a lição.” (EP2)

Quando as professoras foram questionadas sobre para que servia a avaliação, retomou-se a relação com a verificação de aprendizagem ou rendimento do aluno. As professoras avaliavam para ver se o aluno aprendeu, o que ou, ainda, o quanto eles aprenderam em relação aos objetivos que traçaram e se, devido a introdução dos PCNs e das avaliações externas, referiam-se ou convergiam os objetivos para as habilidades que os alunos deveriam adquirir naquele ano, através de um determinado conteúdo ou aprendizagem. Este fato se esclarece na relação da avaliação/objetivos. Foi-se explicitando, assim, uma possível aproximação das habilidades com os objetivos – a habilidade que o aluno tinha que adquirir era representativa daquilo que o professor planejou/objetivou que o aluno deveria atingir na aprendizagem.

“Para que serve a avaliação?

Professora: Para saber se o aluno atingiu a habilidade ou não.

Quando ele deve ser avaliado?

Professora: Depois de dado os conteúdos daquele bimestre você faz uma revisão e vê se ele atingiu as habilidades daquele bimestre, se não atingiu tem que voltar, se foram poucos alunos tem que atender individualmente.” (EP1)

“Para que serve a avaliação?

Professora: Para medir a capacidade?!... Não sei se é bem medir a capacidade do aluno, mas saber até onde o aluno aprendeu e realmente aquilo que você propôs a ensinar, se eles aprenderam, se atingiram os objetivos do plano de ensino e as habilidades.” (EP2)

“Mas para que serve as avaliações?

Professora: Para acompanhar o progresso, para ver o que está dando surgimento. Se você está vendo progresso na aprendizagem.” (EP3)

Um outro sentido importante foi dado à avaliação, quando a professora apontou retomar os conteúdos ou as dificuldades da aprendizagem, atendendo os alunos individualmente e demonstrando um outro sentido para a avaliação: comprometer-se com ações para modificar uma dada realidade não satisfatória. Havia uma oscilação entre a avaliação para verificar a aprendizagem e para diagnosticar e encaminhar a aprendizagem, embora alguns indícios observados nas práticas realizadas pelos professores revelassem que era muito comum esta ação de retomar conteúdos em função do resultado insatisfatório nas provas do PQE.

Entre as dificuldades apontadas pelos professores ao avaliar, algumas relacionavam-se às condições de trabalho – as classes numerosas dificultavam o trabalho individualizado de alfabetização, principalmente nas séries iniciais.

“Que dificuldades você tem ao avaliar os alunos?

Professora: Não tenho dificuldade porque eu marco no caderno como o aluno foi no primeiro bimestre e depois no segundo, comparando não tem dificuldade... Teria que avaliar tudo, o dia a dia do aluno, mas é mais trabalhoso porque vai ter que olhar todo dia o caderno dos alunos, com a classe numerosa fica difícil. Tem dia que eu começo a olhar, eu não olho todo dia, às vezes, uma metade, depois no outro dia outra. Às vezes eu faço correção na lousa para eles olharem e corrigirem. Tem também o trabalho em grupo, só que enquanto ele está no grupo, ele pode copiar e falar que fez e você não perceber se ele copiou, não dá para ficar em cima toda hora. **Na avaliação eles ficam sentados individualmente, fica mais fácil de saber porque tem aluno que não consegue ler.** No grupo, no dia a dia ele vai aprendendo, ele solta mais. Mas, **deve ter uma avaliação bimestral além de avaliar no dia a dia.** Na minha opinião tem aluno que está em grupo e você não sabe se ele copiou e se ele está fazendo individualmente, você vai saber se ele fez ou não porque ele vai fazer o dele sozinho.” (EP1)

“Você tem dificuldade para avaliar o seu aluno?

Professora: Eu não! De jeito nenhum! Mas veja bem... Não é tudo mundo que não sente dificuldade não! Se você perguntar para as professoras mais velhas, elas não têm dificuldades, mas se você perguntar para os mais novos, que estão entrando agora, eles nem sabe como avaliar porque não têm experiência. Você vai vivendo, você vai aprendendo, você vai dando aula e está aprendendo. É igual a dirigir você aprende na auto-escola e passa no teste, mas você vai se aperfeiçoando no dia a dia.” (EP2)

“Que dificuldade você sente ao avaliar o aluno?

Professora: Às vezes eu tenho sim... Porque as crianças estão mudando a cada dia, elas se sentem inseguras. Então, uma hora elas estão legal e cai de repente, o que aconteceu? Você tem que pensar “mil coisas”. Será que aconteceu algo em casa. O que será que está acontecendo com esse menino. É alguma coisa comigo, pessoalmente? Essa coisa de avaliação é sério mesmo! Não é porque ele fez uma provinha, a gente até faz fora desse projeto (PQE), faz porque a mãe adora ver a provinha, mas dali não tira nada! **A minha avaliação são outros “quinhetos”. É da minha cabeça, ali mesmo que eu tiro.** Daí uma hora

você acha que o aluno estava legal e depois ele cai de repente, é complicado. Você tem que ver, analisar tudo de novo porque às vezes ele não se deu bem comigo, ou não entendeu o que eu estava querendo, ou naquele dia ele não estava bem, ou o amigo estava “enchendo o saco”. A classe influi muito, ou ainda, se ele apanhou porque saiu de casa, ou está sem comer desde ontem. Tudo isso você tem que levar em consideração. Não é fácil. Você tem que ver tudo isso para chegar num denominador comum.” (EP3)

“Você têm dificuldades para avaliar?

Professora: A avaliação todo mundo tem dificuldade, a gente sempre está preocupada. Como está sendo? Será que eu estou sendo justa/injusta? Será que isto está sendo legal? Como é que eu estou me saindo? Está sendo válido?” (EP4B)

“Você têm dificuldades para avaliar?

Professora: Eu gostaria de falar bem de todos, todos! Eu quero exigir e ver resultados positivos. Não é que eu quero ser a melhor; eu estou fazendo um trabalho intenso naquilo que estou propondo a eles. Eu cobro, avalio, quando não vejo resultado, eu fico frustrada! Neste sentido, eu dei a atividade, o aluno não conseguiu fazer, eu vou tentar ensinar de novo. Às vezes, eu vejo que ele ainda não pegou, mas eu quero que ele aprenda! Então nesta hora eu sou severa, mas acho que não é por aí porque a gente acaba sendo contraditória. Você percebe que ele tem dificuldade até em entender a mensagem do que você quer, você percebe que ele não está entendendo pelas atitudes dele. Você vê aqueles que não “atam nem desatam” você fica frustrada. Na hora de avaliar você vai e fala sobre ele, o que ele fez, você lê a folha do bimestre anterior e a mesma coisa. Quando você faz o relatório do 3º bimestre, você vai lendo para trás, para ver aquilo que o aluno rendeu, os trabalhos dele, você percebe que alguns alunos estão escrevendo a mesma coisa, não mudou em todos os sentidos, fica frustrada. Você pensa: – O aluno não cresceu? Porque ele está demorando? Tem muitas dificuldades? Você faz uma auto-avaliação e pensa: – Será que eu estou deixando ele para trás? Ele quer ficar de lado? Não quer que eu me aproxime? Preciso dar mais atenção para ele! Quando chega no 4º bimestre, você vê que não cresceu, você pensa: – Cadê o meu trabalho? Porque o aluno que tem facilidade, nas dificuldades eles mudam rápido, hoje ele errou amanhã ele procura o conserto. Os outros não. Os alunos do reforço, eles precisavam de um tempo maior. Se a gente pudesse estar na 5ª série para ver os resultados porque agora parece pouco, mas se pensar em progressão continuada... Você vai ver lá na 8ª série, né? Espero que lá eles consigam mais. Então talvez o Mauricio, o Marco, o Tiago, não estão perdidos. Pode ser que depois eles vão render mais que os outros. Mas o processo é lento e tem que ver o que vão exigir deles na 5ª série porque nós estamos conscientes dessa progressão, estamos aprendendo a aceitar. Eu acho que eu aceito a mudança, eu não tenho dificuldade de mudar, até na minha metodologia se a sua é melhor eu mudo a minha. Eu sou aberta à mudança, vamos tentar. Agora se vai dar certo? Não sei. É importante que os professores de 5ª a 8ª séries também tenham essa conscientização que os alunos que estão indo para a 5ª têm dificuldades e que o processo é lento. Eles têm que dar continuidade. Mas lá a cobrança é maior, eles largam o aluno e não estão nem aí! Ou exigem da maneira antiquada: a nota, o conceito, a prova. Volta tudo à tona e aí perde o trabalho que foi feito.” (EP4A)

Quanto ao conselho de classe, que, como proposto no regimento escolar, deveria ter a função de apoiar as decisões dos professores sobre os alunos, este foi tratado em muitos casos com indiferença, devido à sua pouca influência nas decisões e, principalmente, como se observou na prática, pela quantidade excessiva de documentos que acabavam sendo executados pelos professores, em função da falta de profissionais na secretaria da escola, ou ainda, do enxugamento do quadro de funcionários, também fruto das novas mudanças. No final do ano intensificava-se a negatividade deste momento, porque aumentava ainda mais o repasse dos serviços burocráticos para as professoras.

A participação de outros profissionais na decisão ou julgamento sobre o desempenho do aluno não foi tão expressiva quanto se esperava. Houve questionamentos por parte da direção e da coordenação escolar, relatados pelo professor, mas a discussão restringia-se apenas a estes profissionais.

“E o Conselho de classe...

Professora: (silêncio) Os alunos que estão com dificuldades ficam expostos para a coordenadora e ela dá uma opinião, se tem que mandar o aluno para outro lugar, para fazer outro tipo de avaliação fora de escola, ou um conselho dela ou de outra professora.

A escola ajuda na avaliação dos alunos?

Professora: Não, mas geralmente eu troco experiências com as professoras. Cada uma vai fazendo uma parte, depois monta uma avaliação.” (EP1)

“E o Conselho de escola?

Professora: (ri) odeio aqueles papéis! O Conselho de Classe é nota e avaliação de aluno. É mais para passar, é só burocracia, papelada que ninguém lê e vê nada. Eu não acho que tenha serventia alguma. Antigamente você interferia até na classe da outra colega, você podia até interferir na nota do aluno. No ginásio acontece isso! No nosso caso não tem como interferir é o professor da classe que sabe, a não ser que você já deu aula para aquela classe, fora disso, só o próprio professor sabe da classe. Então, eu não acho necessária tanta burocracia, tanto papel, tanta coisa que ninguém lê. A direção fala que é para o professor ler, mas não lê! Eu não li! Eu nunca peguei aquela ficha individual do aluno para ler porque a opinião sua é diferente da minha. Na DE, a SE não lê, eles só querem as notas e aquelas porcentagens que a gente tem que calcular para eles, só isso!” (EP2)

“E o Conselho de Classe?

Professora: O Conselho de Classe não é mais o que era! É só para passar nota, falar de cada aluno, você perde tempo porque tem que falar: – “Fulaninho” precisa disso. Não atingiu, não fez nada, não atingiu isso, que nota tem? Tem nota D, C ? Daí eu sou obrigado, aconteceu no conselho passado você estava presente, a brigar. E **“bati o pé” e falei que não ia mudar, mas no 5º conceito eu vou dar C porque é progressão continuada**, deixei o aluno com D, mas falei que no próximo mês eu colocava C. Ainda tinha um bimestre para trabalhar e ele ia ficar com D. Mas não adianta porque se eu colocar ninguém me “enche o saco”, entendeu? Olha, de jeitinho em jeitinho, **para lá e para cá, eles vão obrigando... indiretamente eles te obrigam a colocar aquela nota**. Mas eu não concordo porque a gente sabe o aluno que aprendeu, aprendeu mesmo. Eu não tenho medo de falar que tenho aluno com dificuldade. Eu estou com a consciência tranquila porque estou trabalhando com a criança. Eu faço tudo, dou as atividades, saio da classe vou ver com outra professora. Eu trabalho mesmo, eu não tenho medo porque se falarem que meu aluno não aprendeu, não é porque eu não ensinei. Se eles não estão aprendendo é porque aconteceu alguma coisa. Quando é hora de retomar, vamos voltar, mas se a criança não está afim mesmo, então este outro lado a família tem que ver, neste lado, eu tenho que contar com o apoio da família.” (EP3)

“E o Conselho de Classe?

Professora: Entra naquela contradição da parte burocrática que é uma exigência da secretaria. Na ata fala sobre os alunos que estão com problemas e que participam do reforço; para facilitar o trabalho. Agora elas estão preocupadas com as fichas, o que estão escrevendo, mas elas nunca quiseram ficar sabendo o que a gente sabe daquele aluno, será que ele é bom, mesmo? O conselho é importante, é bom porque é um momento que você vai refletir sobre o aluno com a direção e coordenação, troca com as pessoas. Você estaria analisando aluno por aluno, é progressão vamos ver então o que eles estão fazendo, aluno por aluno. Aqueles casos que precisam, alunos com dificuldades a gente colocaria em ata para que o problema ficasse documentado. O Conselho é importante, mas poderia ser melhor, se não tivesse esta parte burocrática, teria mais tempo para analisar o aluno, ou quando está fazendo a ficha, ter tempo de fazer junto com a outra professora. A diretora dá as fichas antes para a gente preencher porque a burocracia é

tanta que em um dia a gente não faz! Então deveria ter mais dias de conselhos. Quando chega na 4ª série a coordenadora está tão cansada... acaba sobrecarregando a ela e a nós, aqueles montes de documentos. A vice-diretora fica conferindo. Esta parte poderia cair um pouco, as notas, as tripinhas, colar, arquivar, não pode ter rasuras. Depois que você fez 60 fichas, então pode errar nas notas. Estão exigindo isso: não vai ter mais conceito nós vamos relatar a vida dos filhos e os pais vão ter que ler; só não mudou para relatório porque as SE, DE exige a porcentagem de notas, frequência, é só estatística. **Continua o processo antigo, então, não é progressão...** A evasão eles estão controlando as faltas com as cartas. Tinha muito mais evasão, mas reprovação não tem mais. Olhe as fichas, todos foram aprovados... Não pode nem colocar o D! Nem existe, não tem reprovação. Logo vai aparecer: 0 na estatística, o aluno nem entrou e já aprovou! (ri) Não tem analfabetismo! Mas quem sabe ler e escrever?... Sei lá, dizem que é uma maneira de melhorar. Quem sabe onde isso vai dar!?” (EP4A)

“E o conselho de classe...

Professora: Para “inglês ver...” (dou risada, a maioria das professoras tem falado isso), mas é!!! Primeiro tudo o que decide na reunião já foi decidido antes, principalmente lá (nesta escola). A gente se reúne com a direção e coordenação e decide sobre os alunos, depois somos apenas comunicados. Nós vamos fazer isso, está bom, ótimo, professor assina aqui! Os pais poucos comparecem e nem se atrevem a dar opinião, criticar, dar sugestão. É muito difícil. É pura burocracia. Esse conselho de classe, feito neste esquema, funciona com 5ª a 8ª série porque todos os professores da série vão participar e falar sobre os problemas da turma. Comigo e a professora A do 4º ano, a gente faz antes porque para fazer lá, é tanta pressa, vamos, vamos logo! Aquele monte de papelada para preencher... Tem que acabar e não consegue fazer. O conselho a gente faz antes. Senta junta e vai falando. Durante as aulas, trabalhamos juntos e estamos sempre em contato. Mas o Conselho na escola é apenas um ato administrativo burocrático. A gente tem que trabalhar de acordo com a consciência da gente na sala de aula. Talvez o conselho funcionaria se todos os professores juntos trabalhassem, questionassem e discutissem sobre o problema daquela classe todos juntos; não aquela coisa... Porque eu não sei o que acontece na classe das outras professoras.” (EP4B)

O papel do conselho de classe ficou bastante esvaziado, dificultando até apontar qual era a sua proposta – a não ser, como foi revelado, cumprir exigências legais fornecendo dados, através dos documentos escolares. Mais uma vez é importante ressaltar as condições de trabalho oferecidas para efetivação da proposta – um espaço coletivo de reflexão acabou se tornando espaço de execução de atividades burocráticas, uma vez que a escola não contava com um quadro de funcionários que atendesse a sua demanda de serviços.<sup>36</sup>

Como o trabalho do professor do Ciclo I concentra-se em apenas uma pessoa, muitos professores afirmaram que a opinião de outros profissionais sobre o desempenho de um determinado aluno não fazia sentido, cabendo efetivamente ao professor da turma a decisão sobre o desempenho dos mesmos.

---

<sup>36</sup> Neste caso gostaria de esclarecer que se consultado o quadro de funcionários da escola poderão ser encontrados vários auxiliares administrativos e de serviços gerais que são contratados com recursos da APM e outras festividades promovidas pela escola para angariar fundos e temporariamente sanar a escassez de recursos humanos na escola. Como escolas podem estar objetivamente preocupadas com os aspectos educacionais se necessitam que os profissionais se dediquem a angariar fundos e verbas para manter a instituição? Este tipo de condição é compatível com escolas de qualidade?

DALBEN (1992), em seu estudo, demonstrou as dificuldades advindas da utilização e organização dos conselhos de classe na escola, dos entraves advindos da própria relação escola/sociedade; “a perspectiva de um Conselho de Classe de cunho burocrático está posta na perspectiva de uma orientação política, definida por uma malha de relações previamente determinada, em que atores externos ao processo as definem” (DALBEN, 1992, p. 178). Porém, a autora apontou também para a necessidade de aproveitar este espaço para reunir as informações coletadas sobre o aluno e analisar não somente o desempenho deste, mas o trabalho pedagógico realizado pelas professoras, tornando este momento rico para a reflexão das práticas pedagógicas e avaliativas na escola. Ainda hoje se observa a dificuldade de constituição deste espaço neste sentido.

### **Avaliação informal**

Embora tenha destaque nesta parte, a avaliação informal esteve presente em quase todas as falas, quase sempre imbricada nos outros assuntos relacionados à avaliação formal, o que também ocorreu na observação da prática pedagógica e avaliativa; daí, a dificuldade de revelá-la separadamente.

A avaliação diária contínua sobre aspectos globais dos alunos, os conhecimentos do professor sobre os alunos, desde os aspectos cognitivos, as atitudes, os valores até o comportamento, eram considerados na avaliação do aluno e pareceram impregnados na fala sobre a avaliação, às vezes até transparecendo a incompreensão e a perversidade que este tipo de prática pode conter.

“O que acontece na ficha descritiva?

Coordenadora: É uma forma de avaliação...

O que se escreve representa o desenvolvimento do aluno?

Coordenadora: **O que acontece que você quer saber é aquela coisa que o professor rotula o aluno no começo do ano e fica sendo aquilo?! Com a colaboração do professor... Exato! Isto é preocupante mesmo!** Eu tive situações aqui que eu prometi fazer alguma coisa se isto acontecesse de novo, mas não sei bem o que fazer. Eram 17:00 horas, a professora ficou com o aluno 5 horas e entra na minha sala, joga o caderno em cima da minha mesa e fala: – Olha está ainda no cabeçalho! E eu pergunto: – E só agora você percebeu?! Ficou cinco horas com o aluno e só agora viu isso? Quantas vezes ela passou pela carteira dele e viu, quantas vezes ela o atendeu? O aluno vai ficar fazendo o cabeçalho até o final do ano, se a professora não mudar sua postura diante dele. O professor muitas vezes fala que a classe é horrível, eu falo para não ficar comentando! Falam que tem o aluno X que é péssimo e ele não faz nada. Uma professora fala para a outra e começa o ano com este pré-conceito, o professor não credita mais naquele aluno. **O professor tem que acreditar no aluno. O aluno tem que sentir que o professor acredita nele para se desenvolver. Se você chega e fala que ele é ruim, ele fica assim mesmo, não faz nada. O professor ao invés de colaborar para que ele mude, colabora para que ele fique neste estágio, que ele**

**se sinta incapaz...** O professor tem que acreditar no aluno. O aluno precisa sentir que ele consegue, que as pessoas que estão em volta acreditam nele. Mas se a professora não acredita, ela passa isto para o restante da classe que começa a discriminar este aluno. Você faz trabalho em grupo e ele começa a ficar de lado, separado, discriminado e não vai progredir. O compromisso de trabalhar com aluno que cresce, desenvolve é fácil, nem precisa ser professor, você fala uma vez e ele vai... Ele vai sozinho. A gente mostra nossa capacidade com aqueles que são difíceis, mas a tendência do professor é deixar estes que são difíceis de lado, rotula, discrimina, o próprio professor faz isso...

As fichas descritivas não podem contribuir para agravar estes rótulos?

Coordenadora: Tem um detalhe. Ao preencher uma ficha de um aluno que ficou o ano inteiro com você e colocar que precisam ser retomados todos os conteúdos, como você se sente?...(silêncio) Ele não sabe nada, não aprendeu nada? O que o professor está dizendo com isso? Será que fez tudo por ele, não desistiu dele, eu já ouvi de professor: – Este aí! Eu já desisti, não dá nada mesmo! E no final do ano coloca um enorme reprovado, e como fica o professor? O que ele fez? É uma auto-avaliação percebe!? Ele tem que perceber o aluno. Ele não pode desistir. Quando você coloca retomar os conteúdos, a não ser que seja um caso que o aluno tem problema, se for um "aluno normal", parece que o professor não quer se sensibilizar porque ele não quer entrar em contato com a prática dele porque vai ficar decepcionada! Então eu continuo do meu jeito, porque se eu ver que tenho falhas, eu não agüento... Eu canso de falar: vamos trabalhar em grupo, faz um dia um círculo, um U, em quatro, muda a dinâmica, mas para isso o professor precisa levantar, estar participando, envolvendo todo mundo, não pode se acomodar, entrar na sala de aula sentar e ver a página tal... E copia... Talvez isso ele não faz mais, mas ele dá uma folha mimeografada e fala: – Faça! Enche a lousa e manda copiar. Não mudou nada! O professor precisa ter consciência da prática dele. Lutar por melhores condições, mas também se empenhar nelas, aqui ele é um profissional, tem que ter um compromisso com as crianças e com 30 famílias que confiaram nele enquanto profissional para ensinar o filho a ler e escrever. Mas muitas vezes a escola repete a situação de as crianças vivem em casa. A professora é a primeira que grita, xinga, que discrimina... Estou sendo cruel, né?! É cruel! Mas tem um dia que eu fiquei tão irritada daquela coisa de bater com a régua na mesa, gritar com o aluno que eu acabei falando isso... Como o aluno vai aprender desmotivado... Já vai passando com a progressão continuada... **Quando se lida com o ser humano é muito grave, as atitudes que você tem diante dele. Ser professor é muito mais... Uma palavra mal colocada, um olhar... “detona” a pessoa, um sorriso faz a pessoa acreditar!** E isso não é só com aluno, nós também precisamos acreditar, tem que falar, elogiar, mas às vezes fica difícil fazer um elogio, você faz, faz, na hora de ver o resultado é a mesma coisa! O adulto parece mais difícil de mudar, a criança está crescendo, adquirindo princípios e valores. Adultos os têm enraizado, não sei eu sou uma pessoa que faço o que gosto, faço o que sei, o que quero, então, eu gosto da minha profissão. Agora tem pessoas que não faz diferença... São pessoas que não estão realizadas profissionalmente e fica difícil...” (EC)

A descrição da coordenadora sobre as dificuldades decorrentes dos juízos e valores construídos sobre o aluno foi bastante esclarecedora do quanto este aspecto influencia não só na aprendizagem, na avaliação, mas nas possibilidades e expectativas sobre o desempenho dos alunos, além de dissimular a seleção escolar no interior da escola.

“Como o professor faz para avaliar?

Professora: A gente tem que levar o aluno na lousa **e a avaliação do aluno tem que ser diária; tudo o que o aluno faz conta ponto na vida dele.** A turma fala que é difícil, mas não porque a gente que tem bastante experiência sabe, **se você me perguntar as dúvidas dos meus alunos eu te falo um por um, o que ele erra e o que ele faz...**

Mas como?

Professora: Aí não sei... **é como se fala: aquele olho clínico.** Então você sabe onde é que o aluno tem dificuldade, você sabe os alunos que são mais lentos, os alunos que são melhores em Português, os que são melhores em Matemática, você tem o conhecimento. Parece que a vida do aluno, **conforme vai**

**convivendo com ele, você vai gravando dentro de você.** Você sabe o aluno que não tem dificuldade de aprender porque o pouco que você explica ele já aprende. Você faz um balancete da vida deles, os pais vem no dia da reunião e você fala seu filho tem dificuldade nisso, naquilo, onde ele erra, e coloca para o pai onde o filho precisa de ajuda em casa. Eu dou aula na segunda série há muito tempo. Eu não preciso de plano de aula para dar aula. Eu sei o que é que tem que ser dado até o final do ano, mas isso porque eu já fui “calejando”. Na segunda série eu devo estar há uns 12 anos. Chega num ponto que você pode entrar na sala de aula e não tem como se apertar, você já sabe “décor” como você vai iniciar e como você vai terminar o ano. E, assim é a mesma coisa com o aluno. Você já sabe o que o aluno tem que aprender até o fim, então você vai avaliando conforme ele vai aprendendo. É diferente mesmo! Você chega naquele ponto que você está ótima (damos risada) porque tudo vai da experiência... (ri)

Então vocês conversam sobre os alunos?

Professora: Às vezes perguntamos, às vezes **passa direto nas conversas que a gente tem.** Os professores da terceira já sabem os problemas da minha classe, então nem precisa ler ficha, **a gente convive tudo junto, então você sempre está sabendo dos problemas dos alunos...**

E isso é bom ou ruim?

Professora: Eu acho que é bom porque quando você pega um aluno e já sabe mais ou menos como ele é, você sabe como agir com ele.

E não pode acontecer o inverso?

Eu acho que não!” (EP2)

Esta, entre outras falas apresentadas neste texto, demonstra a existência e a intensidade com que a avaliação informal é realizada. Anteriormente, encontramos afirmações de que a avaliação formal documenta, registra o que a avaliação informal já realizou (fala professora B do 4º ano) e, se considerarmos que a avaliação proposta tem um caráter processual, sendo, portanto, contínua e global, podemos observar que ocorre a intensificação de mecanismos informais, visto que grande parte dos juízos constrói-se a partir da observação do professor sobre os alunos. Ou seja, a pretensa não realização da avaliação formal – pois esta se constitui com caráter seletivo e classificatório como proposta na progressão continuada – foi substituída pela progressão e, conseqüentemente, resulta na não reprovação e continuidade nos estudos que, por sua vez, como apontado através da avaliação informal, passa a marcar/mascarar no interior do sistema escolar a seletividade.

Outros exemplos podem constatar a ocorrência desta seletividade, além das idéias contidas nas falas já relatadas, quando o professor apresentou o que denominamos “geografia da classe”, ou seja, ele descreve, a partir do trabalho desenvolvido no cotidiano, a posição dos alunos na turma, revelando as diferenciações entre os alunos e marcando, assim como os próprios alunos fizeram na constituição da imagem deles mesmos e, portanto, classificando-os e construindo as possíveis expectativas dos mesmos em relação ao seu sucesso/fracasso escolar, seu futuro, assim como as expectativas dos pais em relação aos filhos.

A seguir apresentaremos um exemplo.



“Como é a sua turma?

Professora: Minha classe foi muito difícil. No ano passado eles não foram trabalhados o que deveriam. Não foi culpa deles, teve muita troca de professoras. Muitas das crianças com problemas não tiveram o acompanhamento de um profissional e “estorou” esse ano. As crianças não tinham limites, não sabiam usar cadernos, e eles não faziam lição. No ano anterior eles não fizeram e passaram. Quando eu me deparei com essa classe, a diretora me desafiou e disse que acreditava em mim e pediu... E aí foi! Começou o ano e eu chamei os pais, fiz uma reunião com eles porque a situação era séria. Coloquei a situação real da turma, de aprendizagem e de comportamento porque eles eram agressivos, eles não se respeitam, nem o colega, a professora, ninguém! Eles me mandavam calar a boca! Eu tive que falar mais alto e impor. Eu não sou assim, sempre fui de brincar com as crianças. Mas este ano eu estou sendo chata, brava, uma coisa que eu não gosto muito... Tem hora que eu tenho que gritar com a classe porque é a hora que eu tenho de chamá-los à razão porque se eu bobear... No começo do ano os pais prometeram ajudar, uns pais já me conheciam acharam ótimo. Logo no primeiro mês, comecei a exigir caderno. Eu queria que eles aprendessem a ter ordem! Aqui nós trabalhamos por área na 3ª série, mas depois de um mês eu disse para a diretora que não daria para fazer este trabalho com a turma desestruturada, as salas eram distantes, eles tinham muita agressividade, então eu pensei e coloquei para a direção que a turma tinha que ter uma linha só, até eles terem hábito e saber separar as coisas, fazer em ordem. A direção acabou concordando e eu estou trabalhando com a classe sozinha desde o início do ano. Quem conheceu e vê hoje! Têm muita coisa para melhorar, mas eu acho que eu consegui até mais do que eu esperava. Às vezes eu paro e penso: eles não tinham o hábito de fazer lição, eu olhava caderno por caderno, quem fez quem não fez (ênfatisa com o tom da voz). Eu queria que os pais ajudassem, eu mandava bilhetes para o pai vir conversar, chamava a coordenadora, os pais compareciam, porque tinha aluno que não fazia lição e eu senti que não estava tendo apoio da família. Eu queria que eles tivessem o hábito de estudar porque eles não tinham, eles não sabiam escrever no caderno, escreviam de trás para frente! Eu comecei a colar no caderno as folhas porque eles perdiam tudo... Ainda tem quem precisa melhorar, é o caso daqueles cinco. Estes vão ter que aprender ainda. Mas a maioria melhorou. Na avaliação do PQE a maioria foi bem. A coordenadora de Matemática comentou que eles estão indo bem!? Valeu, mas ainda tem muita coisa para consertar. Se no próximo ano eles pegarem uma professora firme, eles recuperarem mais ainda; agora, se ficar trocando de professoras, não vai adiantar nada, vai cair de novo...

Que alunos não progrediram o suficiente?

Professora: O CL. Ele é uma criança muito sofrida em casa, na parte emocional, não pelo fato de faltar as coisas porque a mãe trabalha e mima até demais o menino. A mãe é muito presente, tudo o que é solicitado ela cumpre. Ela leva o filho na psicóloga, na escola de futebol para gastar energia, que foi sugerido, mas ele tem um problema seríssimo de saúde. Ele perdeu uma visão agora recentemente, e não tem volta. Ele é agitado, agressivo. O pai bebe, parece que é agressivo com ele e com a mãe. A psicóloga chamou o pai, mas ele não quis ir. Então o menino conta com a mãe que ajuda, mas algum fato acontece diariamente, ele já é “a vapor” com tudo, se acontece alguma coisa... Daí ninguém agüenta ele. Nem uma pintura ele faz. **Se você ler para ele até que ele faz, ele tem um bom raciocínio, mas a parte de alfabetização ele não foi alfabetizado ainda. Uma criança de 3ª série que esta indo para a 4ª série! (afirma contrariada).** Foi proposto para a mãe e ela concordou em colocar ele em uma sala especial. Foi orientação da psicóloga conversando comigo e com a coordenadora. Lá ele pode ter uma atenção mais individual e tem profissional mais especializada. Nós conseguíamos uma vaga numa escola do Estado. A situação dele, a agonia, porque hoje nós fizemos um comentário depois da prova e ele falou: “– Não fiz esta porque eu não sabia ler!” Então ele está percebendo que as outras crianças estão fazendo e ele não está conseguindo a ler. Ontem ele tentou escrever na prova de produção de texto, mas a gente não entende. Ele falou que ele não sabia ler, como ia escrever? Nesta parte eu fico morrendo de dó porque ele até tem vontade de aprender, mas devido a todos os problemas, ele não está conseguindo então vai ter que continuar. A nossa esperança é que o ano que vem tendo uma atenção individual nesta sala, com poucas crianças ele vai conseguindo. A psicóloga esta encaminhando e avaliando, assim ele não vai ter toda esta ansiedade, e também deixa de atrapalhar os outros. Muitos querem aprender e ele agita a classe...

Agora o HE3 ele não aprende. A mãe é muito ausente nunca vem na reunião. Na última, a da matrícula para o ano que vem, apareceu a vó e disse que a mãe o abandonou a família. O pai assumiu a criança, mas não tem muita preparação, e a avó com todos os netos para cuidar. **Ele vive na rua e não dá para contar**

**com a família de jeito nenhum. Mas ele não tem vontade. Ele é muito bonzinho não me dá trabalho de comportamento, mas ele não aprende, não assimila. Ele até tenta escrever, mas ele não aprende...**

Eu fiz encaminhamento no começo do ano, para estas crianças e nunca o levaram para fazer um teste, nem o encaminhamento que mandamos não foi feito. Ele está no reforço do Estado e do PQE, desde o começo do ano, mas eu não estou sentindo melhora nenhuma, pelo menos comigo eu não estou vendo melhora alguma.

O ED também é o mesmo caso. Ninguém da família dele compareceu, não conheço ninguém da família do Edson. **Eu sei que ele não aprende, ele é mais ou menos do tipo... Não ele é pior até do que o HE3 porque o HE3 tenta escrever, faz rabiscos no caderno fingindo que está escrito, mas o ED fica parado o tempo todo.** Parece uma criança doente. Ele tem manchas no rosto, parece que falta vitamina, comida. O problema dele deve ser sério já foi solicitado encaminhamento, mas a mãe não aparece. O caso do Edson tem que se pensar muito...

**A RA3 também não aprende, apesar de ser uma menina muito carinhosa e esperta. Ela é atenciosa, tem letra bonitinha, ela copia, às vezes escreve ao contrário, mas ela é apenas copista,** você entende o que ela copia, mas escrever por ela mesmo não consegue e não lê! Só copiar. Ela faz um caderno bonitinho, tem vontade, senta, **participa no grupo, mas copiando sempre dos outros, sozinha ela não consegue fazer nada. A mãe falou que é assim mesmo que a outra também é assim e que ela vai continuar sendo assim.** Não vi interesse da mãe, veio uma vez na reunião e nunca mais apareceu, disse que era assim mesmo e a criança está aí. Participa do reforço, mas não está adiantando não está melhorando...

Outro... MI3, ela sabe ler e escrever, mas está passando por uma fase muito difícil. Eu acho que esta menina está doente. Desde o começo do ano ela não tem vontade de escrever, não faz nada, ela mente. Mas ela sabe ler e escrever, praticamente é isso: é preguiça. Não o que está acontecendo com ela é que a escola está desinteressante. Acho que vem de casa, às vezes parece que ela quer chamar a atenção dos alunos maiores. Ela quer chamar atenção em todos os sentidos, ela inventa de vomitar, coloca o lápis na garganta para ir embora, começou a pegar as coisas dos amigos, dos outros. São atitudes para chamar atenção. A mãe disse que na outra escola ela também está apresentando problemas. Foi solicitado à mãe encaminhamento. A mãe achou que está muito demorado e que não adiantava nada! Esta semana ela pegou dinheiro da minha bolsa e outras crianças viram. Nós explicamos aos pais que não era para bater, mas para procurar um profissional que a acompanhasse e orientasse. O ano que vem ela tem que começar desde o início com acompanhamento da psicóloga, se não ela vai continuar assim. Ela quer ficar dormindo o tempo todo. Ela vem sonolenta para a aula, ela só quer encostar, ela não come a merenda, ela quer bala, pastel e a mãe não tem muito dinheiro... E talvez por isso ela pegue as coisas dos outros... Outros com dificuldades, deixa eu pensar... Tem uns que estão indo mais devagar, mas estão indo. O VA, LO, GD e outros até melhoraram um pouco do que eles estavam no meio do ano. Têm outros melhores, indo bem. Em comparação ao início do ano eles estão ótimos! A CR3, AL3, PT que veio do 2º ano e está melhor do que todos. O MO é bom aluno, mas é uma pena! Ele é gago. Ele é muito bom, excelente em Matemática, tem um raciocínio, mas os pais não tomam atitude com relação ao problema dele. O JF ele está aprendendo, mas é muito “grandão”, está com defasagem idade/série. Tem um que entrou agora, o RE3, este nossa! (faz careta feia) Este veio cheio de problemas, nem faz as lições! Mas, eles tiveram um bom progresso, alguns amadureceram já sabem a importância do estudo... Mas tem muitos problemas que no 4º ano não sei não se vai dar para resolver.” (EP3)

A avaliação informal tende a se refletir no aluno “globalmente”. Desde o aspecto cognitivo, os valores e atitudes e também o comportamento. Ela é realizada, exercida tanto para o aluno bom como para o ruim. No entanto, ela tende a reforçar os aspectos positivos nos alunos bons e os negativos nos alunos ruins, o que dificulta ainda mais uma mudança, uma vez que impregna o aluno e, aliada a outros fatores externos, tende a disseminar ainda mais as condições deste para o fracasso, intensificando no sujeito a incapacidade de lutar contra um sistema que, de

diferentes maneiras, reforça as reais condições sociais dele e o conforma a uma situação dada: suas poucas condições de êxito, em parte devido às suas condições anteriores à entrada no sistema escolar. A aceitação dos pais, como no caso exemplificado de RA3, em que a mãe aceita o pouco desenvolvimento dos filhos e considera um fato consumado, tende a conformar os indivíduos a uma dada situação sem perspectivas de superação nem dentro do ambiente escolar nem fora dele.

A perversidade desta prática acaba por revelar ao aluno e família suas reais condições sociais, extrapolando o ambiente escolar e refletindo em muitos casos as diferenças e dificuldades provenientes da origem social desses alunos, em vez de amenizá-las, proporcionando uma elevação das condições destes alunos.

### **6.3.2 Progressão continuada: explorando possibilidades e limites**

#### **Ciclos de progressão continuada**

As falas sobre os ciclos foram bem pouco apreciadas ou desenvolvidas pelas professoras e até pela diretora. A maioria hesitava – a confusão, a incerteza, o desconhecimento, e até o esforço em tentar uma resposta ficaram evidentes. Associavam os ciclos às mudanças da progressão continuada e do PQE. Em falas como a da professora do 1º ano, ela demonstrou desconhecimento que tais medidas afetavam toda uma rede de ensino, na qual estava inserida. Ou, em outros casos, associaram a discussão dos ciclos à experiência anterior no estado de São Paulo com o chamado Ciclo Básico<sup>37</sup>.

Portanto, qualquer discussão mais aprofundada sobre o assunto ficou inviável e durante todas as entrevistas, e mesmo durante a observação na escola, a discussão parecia se remeter muito à progressão continuada e incidir pouco no ciclo como uma outra forma de organização escolar.

“E os ciclos mudaram alguma coisa na escola?

Professora: O ciclo básico?

Não o ciclo I?

---

<sup>37</sup> Ciclo Básico implantado no Estado de São Paulo a partir de 1984. Sobre a implantação de Ciclos Básicos no país consultar MAINARDES (1998).

Professora: Ahh, ciclo I... afetou a escola e o professor porque o professor tem que dar a aula como eles falam, têm que dar a aula de onde eles param. Então vamos supor eu tenho 32 alunos, eu tenho 20 iguais, 12 são diferentes, professor faz milagres? Para os 20 iguais é fácil porque você passa para todo mundo no mesmo nível, agora estes doze, você tem que arrumar tempo dentro da própria aula para poder dar atenção individual, eles estão cada um num nível diferente. O aluno acaba sendo prejudicado porque você tem que ir com aquele devagar e correr com os outros que estão do outro lado. Para nós ficou difícil e os alunos ficaram prejudicados porque por mais que você queira fazer o tempo não dá!” (EP2).

“E o ciclo?

Diretora: A gente tem dificuldade de entender. Primeira série é primeiro ano do ciclo. Ninguém orientou, explicou, vamos ao caminho das pedras... O Ciclo são os quatro anos isso é uma coisa que honestamente a gente tem que pontuar, eu me pego em dúvida e pergunto para a coordenadora e ela fala: não é isso! **Nós vamos adequando a fala: o aluno está apto a prosseguir no segundo ano do ciclo... Mas e aí?** É o conteúdo da primeira ou da segunda e já mistura com conteúdo, precisamos estudar porque as coisas não estão claras. Eu tenho minhas dificuldades. **Seria meio que irresponsável se eu falasse que está claro está coisa de ciclos porque a gente continua se prendendo na série e só mudou na documentação, na fala, na escrita.** Na escola padrão sempre foi o ponto de discussão como avaliar o aluno como um todo, a gente brinca: desde a respiração? Então vê o comportamento avalia todo dia, dá uma **provinha a avaliação é a parte mais difícil de estar se adequando porque no fim todo cai na avaliação...** Nós não estamos preparados para a auto-avaliação. Estamos começando isso meio que devagar com o próprio aluno, com os professores, lendo as fichas e dando um retorno. Chamando o aluno nos casos mais graves para que ele tome consciência do seu desenvolvimento, que ele acompanhe seu crescimento... A professora tem que conhecer o aluno. Para o professor do ciclo I fica mais fácil do que o do ciclo II, mas é um trabalho interessante! O aluno vai construindo também a avaliação... Só que isto nós precisamos ver...” (ED)

“E os ciclos?

Professora: Não adiantou nada porque você chega no fim do ciclo I, da 4ª série, mais uma coisa para “inglês ver”. **Você chega no final do ciclo eu teria que reprovar MCA, MU, eu teria que reprovar só o que vai acontecer se eu reprovar?** Em janeiro ele vai para a recuperação de férias. E eu conheço! Você reprova o aluno na escola, isto já acontecia antes desse ciclo, faz a recuperação e ele é aprovado! Os professores ficam inconformados... **O aluno volta para a escola aprovado. Ele tira a autoridade do professor e da escola mais uma coisa para o aluno “descambar”.** Mas estas coisas de ciclos é jogo político porque você pode ter o melhor projeto pedagógico, a melhor idéia, você leva seu projeto e prova A + B até no doutorado, e, se não está de acordo com os interesses políticos do governo ele não entra. Talvez se você tiver a chance de ter a sua escola quem sabe? Mas a gente trabalha para o governo e eles têm o interesse deles. Por isso eu gosto da história porque você vai vendo este movimento e vai entendendo o que está acontecendo... Desde o Ciclo Básico... A progressão continuada. Têm que ver o contexto político. A escola padrão era um negócio muito bom, você tinha recursos, apoio, liberdade para fazer as coisas, dinheiro, os pais participam. Foi a única escola pública que eu participei que tinha recursos. Você tinha dinheiro na mão e gerenciava. Hoje vem o dinheiro para material permanente e falta sulfite, você não pode comprar, e assim por diante.” (EP4B)

“Como você vê a implantação do Ciclo de aprendizagem?

Professora: Mas é o de 5ª a 8ª série, não é?

E tem o de 1ª a 4ª série também...

Professora: A sim... Não mudou porque na realidade continua a mesma coisa. Só mudaram o nome mas continua a mesma coisa. Como era ciclo básico, só que era de 1ª a 2ª série. Agora elas falaram que é de 1ª a 4ª série. No Ciclo Básico passava o aluno na 1ª e repetia na 2ª série. Então havia aquele monte de crianças enroscadas na 2ª série porque não fizeram um trabalho de acompanhamento na 1ª série, elas não foram socorridas. Na 2ª, na 3ª e 4ª série também não eram socorridas. Daí veio a classe de aceleração para limpar! Limparam de 1ª a 4ª série. Até o ano passado tinha está classe aqui na escola. Eu achei uma palhaçada porque o aluno em 1 ano fazia a 3ª e 4ª série juntas! Foi uma aberração porque tinha criança que

não aprendia. O material era ótimo. Não sei porque não fazem este material para dar nas classes normais e não esperá-los ficar tanto tempo na escola, tem que ser socorrido no começo...

Essas novas medidas modificaram a escola?

Professora: Qual?

Os ciclos...

Professora: Nada... Essa coisa de todos os alunos permanecerem de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> na mesma escola, eu até achei válida, ficou mais organizada a escola. A parte do conteúdo no Estado não mudou nada. Na nossa escola mudou por causa do PQE, mas as outras continuam tudo igual. As escolas do Estado estão todas iguais. A única coisa que mudou foram as turmas de alunos. Para mim não teve uma mudança significativa. Fizeram isso de separar o nome Ciclo I e Ciclo II para mudar as escolas e as salas ficarem mais organizadas com os desenhos dos alunos. Os alunos do ginásio estragavam. A nossa escola não está nesse meio por causa do PQE.” (EP3)

Esta última fala revelou, eu acredito, parte do significado dos ciclos de progressão continuada na rede estadual de São Paulo, muito mais uma reorganização administrativo-econômica do que uma proposta inovadora de concepção de organização escolar. Sobre esta discussão da reorganização escolar, LEAL (2001) esclarece as correlações deste tipo de medida com as necessidades educacionais contemporâneas, através do estudo sobre o impacto da reorganização da rede estadual paulista, a partir da escola onde atuava.

A pessoa que demonstrou um pouco mais de clareza sobre a profundidade da discussão foi a coordenadora, não somente na entrevista, mas durante o ano letivo, tentando explicar as implicações da mudança até para a direção. Mas como se evidenciou, pouco ou quase nada teve repercussão na realidade. Isto ratifica o pouco preparo dos profissionais e a pouca discussão travada durante este processo das mudanças na rede de ensino estadual, confirmando uma forma de gestão via decreto que não oferece condições de estudo e preparo aos gestores, coordenadores e muito menos aos professores, para implantação da proposta. Outros trabalhos também detectaram este aspecto como relevante.

Pelo discurso dos/as educadores/as configura-se mais uma reforma educacional imposta de “cima para baixo”, sem nenhum debate, discussão ou consulta aos que, de fato, vão implantar a reforma – os/as professores/as. Passa longe a idéia de participação. E o mais grave que se percebe do discurso dos/as professores/as é a própria falta de informação. (FREITAS, J. C., 2000, p. 72)

“E os ciclos nesta escola?

Coordenadora: Nós estamos ainda engatinhando neste processo. Não dá para avaliar resultados é pouco tempo. Todo mundo está muito preso ao tradicional, à série, ao conteúdo; os professores ainda se preocupam muito com isso... Minha experiência era no ginásio e a vice-diretora trabalhava de 1<sup>a</sup> ao 4<sup>o</sup> ano e conta que nada mais é do que um “Cbzão”. Antes eram dois anos agora são oito anos. Segundo ela este Ciclo Básico não **funcionou porque como sempre as mudanças vêm e não há um preparo do professor**. A não aceitação do ciclo para mim... Eu não tive esta experiência, mas eu não vejo como negativa. Não afetou em nada, mudou o nome na realidade, mas na prática... Mas, lendo, na teoria mudou uma coisa mais profunda: o professor não tem mais que vencer o conteúdo. Isso que é difícil de aceitar. A

coisa do conteúdo ainda está internalizada. Este ciclo veio para estar continuando a aprendizagem de acordo com o ritmo do aluno e isto mudou. E se associa a continuidade dos estudos com a progressão dos alunos não é isso?! Mas ninguém explicou e veja a nossa situação! Ainda que fosse isso mesmo que eu falei o PQE bate de frente! Porque o PQE vem com o conteúdo e um planejamento a ser cumprido a cada ano, e tem as avaliações, a capacitação dos professores por série. Isto está me deixando aflita. Têm o Saresp, mais conteúdos e classificação da escola. Envolve dinheiro para escola?! Até a progressão continuada ficou mais clara. O objetivo deste PQE, eles vem com o plano de ensino pronto para cada série e bimestre com os conteúdos... E foi aprovado pela SE! E não é coerente com a progressão continuada! E estas pessoas que fazem o acompanhamento dos trabalhos em educação? Não perceberam está incoerência? Só agora estamos percebendo isso aqui na escola. E como fica a cabeça do professor? Segue a progressão continuada eu tenho que seguir o ritmo do aluno, se eu tiver que seguir o PQE, o Saresp ele tem que vencer o conteúdo? No começo do ano na escola nos questionamos e discutimos muito isso. Nós optamos pelo ritmo do aluno. Não fui eu quem decidiu sozinha, não foi imposto, nós discutimos isso no grupo, na escola e chegamos a esta conclusão. Nós tínhamos esta direção no nosso projeto pedagógico da escola, você leu? (concordo com a cabeça) E agora é um “pepino”!! Vamos para o ano que vem e vamos continuar e sobra para a gente “descascar”! Nós vimos isto agora... A direção e os professores porque este ano foi o ano que tivemos mais contato com o projeto. E agora é um problemão? Porque por outro lado o PQE fornece capacitação na escola pagando aos professores, e não é coisa ruim, não. Foi muito mais produtivo do que mandar seguir um PCNs, que nem chegou na escola ainda!? (indignada) Como fica o professor? **O PQE cobra uma coisa, a SE a progressão continuada, logo vem o Saresp que já começou novamente e aí? O Saresp, eu não sei a fundo no que se baseia para elaborar as prova, mas é aplicada por série e vem a cobrança... Por conteúdo! e cadê a coerência!?** Eu até entendo e aceito a fase de adaptação porque nós estamos passando, esta transição vai ser mais longa do que as outras mudanças, talvez porque são mais profundas. Mas tem que se pensar em pelo menos ser coerente nas coisas! O PQE é bom é se não houvesse a exigência do conteúdo, a cobrança dos resultados pelos empresários poderia ajudar bastante e até orientar o professor para não ficar perdido na progressão continuada. Porque tem que orientar! Têm que ter um conteúdo, mas eles não são obrigados a terminar porque tem que respeitar o ritmo dos alunos. Segue uma programação para o aluno, mas vai de acordo com o aluno, respeitar os ciclos. **A cobrança no final do conteúdo/série é que não está batendo... E vem em forma de avaliação e o aluno tem que vencer aquele conteúdo e o professor tem que dar tudo aquilo... Então volta ao que era antes?**

A ênfase está no conteúdo?

Coordenadora: Eu falei na reunião, agora a ênfase é em vencer todas as habilidades. **Tiraram os objetivos e colocaram habilidades, então isso significa que é a mesmíssima coisa só mudando de nome!?** É bem complicado e fica difícil. Quando você está fora da sala de aula e lê discute com outros coordenadores, tenta conversar, a gente vê um ponto de interrogação enorme, e agora? Isso é a mesma coisa?! Estamos fazendo a mesma coisa e só mudamos de nome? E a autonomia da escola? Nós, enquanto escola, podemos fazer, interferir... Até que ponto? Até que ponto o PQE está ajudando, sendo coerente? São muitos pontos para a gente cruzar e ver como vamos seguir porque a capacitação dos professores na escola é ótima, é o mais positivo. A capacitação, as atividades para os alunos, o reforço é bom. Só esta cobrança do conteúdo que não fica coerente com a progressão continuada... **Você tem um programa na progressão continuada, mas você não é obrigada a estar cumprindo tudo até aquele ano. Você tem até o final do ciclo para ver até onde o seu aluno está indo. Depois você retoma no outro ano, mas não é assim que o PQE vê, eles têm o conteúdo fechado para cada série e está escrito, série... E é cobrado em cima daquilo.”** (EC)

Este tipo de prática de gestão acaba por impedir qualquer possibilidade de discussão e de implantação de idéias que poderiam introduzir grandes modificações das condições da realidade social, ao pensar novas formas de organizar a escola, para que alunos com condições

diferenciadas tivessem condições de minimizar os seus déficits sociais, em vez de ver reforçadas e perpetuadas as desigualdades.

A possibilidade de organização escolar em ciclos já vem sendo praticada em vários estados do país e apresenta resultados que podem ser discutidos para viabilizar propostas inovadoras neste sentido. A forma como foi determinado este tipo de organização no estado de São Paulo gerou uma indisposição dos profissionais da educação com qualquer proposta de mudança. Ela foi determinada em função de viabilizar objetivos (muito mais econômicos – redução e enxugamento da rede estadual, controle do fluxo escolar) outros que propriamente os da escola.

Como se percebeu pela ausência da discussão, na verdade, os ciclos foram criados muito mais em função de viabilizar a progressão continuada do que em função de instaurar uma discussão sobre concepções de ensino e formação humana, o que por sua vez justifica a discussão insipiente sobre o assunto e a grande ênfase na determinação da progressão continuada, o que nos provoca ainda mais para a idéia da aprovação automática e correção de fluxo escolar.<sup>38</sup>

### **Progressão continuada: conceitos e posicionamentos**

É importante destacar, no âmbito da discussão da progressão continuada, as falas abaixo, pois revelaram a partir dos gestores escolares as dificuldades da implantação da proposta, remetidas tais dificuldades principalmente às condições não oferecidas para a preparação dos profissionais que iriam executá-la, além da falta de material, apoio pedagógico e orientação. Estas demandas certamente podem comprometer e inviabilizar a proposta, além de caracterizar falta de discussão coletiva e envolvimento daqueles que a executarão e que de certa maneira deveriam estar engajados neste processo. Esta atitude revela a forma de compreensão de gestão e administração através de dados centralizados e desconsideração do professor profissional, imprescindível principalmente na discussão de propostas pedagógicas e de avaliação.

“E a progressão continuada?

Coordenadora: Não tenho segurança de falar que a progressão continuada na escola deu certo. Ela está dando. Mas eu acredito nela. Acredito sim. Mas com o preparo do professor, com a estrutura toda para isso, eu acredito...

E houve isso?

Coordenadora: Não! Não! A mudança da progressão continuada, como toda mudança do Estado, ela vêm sem aviso prévio. Simplesmente chega, e tem implantar sem saber como e onde vai dar. Eu acredito

---

<sup>38</sup> Ver a respeito de fluxo escolar: Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71. jan. 2000.

porque a gente participou de muitas reuniões de esclarecimento, mas o professor “detona” a gente de pergunta. Então você tem que ler, ir atrás. O ideal é isso mesmo. Respeitar o ritmo do aluno, ir de acordo com o ritmo dele. Mas não acontece, ainda não aconteceu. Eu acredito que vai dar certo, mas o professor precisa ser mais preparado. Precisa ter curso sobre como fazer isso. Eu critico isso na DE. Eles falam: – Mudou vai ter que ser assim e assado, é progressão! Ninguém reclama. Mas como fazer isso? A gente vai pelos caminhos das pedras, erra, tropeça, tenta. Os PCNs a escola não recebeu! É o fim do mundo! Falam que todos os professores tem os PCNs. Tem nada! Eu que sou Coordenadora não tenho! Chegou um estes dias. Nós somos 21 professores. Não foi falta de pedir porque pedimos pela escola e individualmente. Tem que ser de acordo com o PCN! Mas, como a gente vai estudar? Nem isso a gente tem nas mãos! Fica difícil?” (EC)

“Como você avalia a progressão continuada no processo de aprendizagem?

Diretora: Eu não desconsidero a progressão continuada. A única coisa, mais importante, **foi a implantação porque caiu sobre nós e a gente ficou assim: – É isso, né?! Tem que fazer, aconteceu!** Veja só como eu ia dar respaldo para estas meninas. Elas “metralhando” a gente de perguntas das quais a gente ainda tem muitas dúvidas. **Naquela época, a gente não sabia o que fazer!** Nós tentamos naquele momento “ir atrás”, conversando com pessoas mais experientes, construímos um aprendizado em cima disso. **A grande falha foi ser “jogado” e não explicado.** Os PCNs estão lá, meio que se virem. Nós recebemos um exemplar para toda a escola. Aliás nós recebemos recentemente. Na época contamos com o empréstimo das professoras que compraram. A progressão continuada procede sim, desde que estejamos preparados para entender e dar prosseguimento ao trabalho. Em anos anteriores cometemos injustiças com os alunos. Hoje a gente fala do processo ensino aprendizagem, você passando para o aluno, mas você vai aprender com ele; através dele você vai conduzir a sua aula, conduzir entre aspas, esta é a realidade; às vezes ouvindo a criança a gente aprende.” (ED)

A respeito da progressão continuada, parecia estar claro para as professoras como ela acontecia, mas quanto ao seu significado no processo ensino-aprendizagem, demonstravam muitas incertezas.

“O que é progressão continuada?

Professora: Progressão continuada, vou falar com minhas palavras. O aluno não reprova mais de 1º até o 3º ano. Eu sou a favor da progressão continuada porque antigamente os alunos ficavam, por exemplo, ficavam reprovados dois, três anos, na 1ª série. Ficava com uma certa idade e quando chegava na 4ª série, ele se tornava indisciplinado porque ele era o maior da classe. Então nesse aspecto a progressão continuada melhorou. Mas, tem outro aspecto, se depois da 2ª série o aluno ainda não saber e vai continuar passando para a 3ª série sem saber... Ele fica prejudicado! Porque quando ele for preencher uma ficha na firma ele não vai saber. Se ele quiser entrar numa faculdade ele não vai conseguir. Nem na particular. Ele fica defasado. Ele vai fazer vestibular e não vai saber porque está defasado.

E tem jeito isso?

Professora: Não... Eu acho que não.” (EP1)

“O que é a progressão continuada?

Professora: Que horror! Esta progressão continuada começou quando teve a separação do ciclo básico. O erro começou aí! **A economia do governo que quer a criança na escola e cortar gastos;** e como fazer? Passa direto da primeira para a segunda e reprova na segunda. Ficou aquelas “bombas” para a segunda série que passou a ter maior índice de reprovação. As professoras de 3ª série imploravam para não mandar aluno sem saber ler. A reprovação que era da primeira passou para a segunda. Ele (governo) viu que não era lucro porque o gasto eram maior na segunda e, agora, passa tudo mundo. A escola não deve voltar ao mesmo método de antigamente porque as crianças são outras. Mas que eu sou contra a progressão continuada porque o aluno tem que passar sabendo o mínimo, pelo menos daquilo que é dado naquela



série. Vamos supor um aluno da primeira para a segunda série. No mínimo ele tem que saber formar palavras com sílabas simples, um “textinho” com frases simples, conhecer alguns números, saber as continhas simples de adição e subtração. Alunos que não atingiram isso não estão aptos para ir para a série seguinte de jeito nenhum.” (EP2)

“O que é a progressão continuada?

Professora: Não concordo! Não concordo! (balança a cabeça). Eles já não tinham interesse em estudar... Na 3ª série falam: “– Para que isso eu vou passar de ano. **O ano passado fulano não fez nada e também passou, porque eu tenho que fazer também?**”. Houve várias reuniões este ano, a diretora e os pais, foi explicado tudo isso. Este ano por causa da 5ª a 8ª séries. Houve muitas reclamações e reprovações porque os alunos estão indo para o ginásio **sem saber ler**. Tem crianças saindo na 8ª série **sem saber ler!** (indignada). É uma enganação. Criaram salas de aceleração, muitas professoras falaram que estava indo. Mas eu senti na pele. Eu peguei um aluno do Estado de 5ª série na outra escola da prefeitura que eu leciono, que era da classe de aceleração; esta criança estava na 5ª série e não sabia ler, escrever. A dificuldade era tremenda porque ela não estava dando conta. Não era um professor eram vários professores! Ela estava perdida e começou a ser agressiva. Ela se achava inútil porque os amigos sabiam e ela não. Foi difícil! Eu fiquei sabendo mais tarde que ela passou para a 6ª série. Imagina a cabeça dela. Como ela vai aprender até a 8ª série se não sabe ler!? Os professores do ginásio não vão parar para ensinar esta criança a ler e escrever com o tempo e a quantidade de alunos que ele têm. Dizem que teve reforço, mas as professoras de 5ª a 8ª séries começaram a reclamar e cair em cima. Ficou certo que estes alunos deveriam ser retidos na 4ª série. O que vai aumentar as 4as séries porque hoje nós temos muitos alunos sem saber ler. Eles vão criar mais salas de aceleração para a criança não ficar parada. Então eu acho que não adiantou porque a criança tem que estar pronta. Ele pode até ter idade, mas às vezes a idade, a maturação da criança demora. Todo mundo tem seu tempo para aprender. **Se naquele ano não aprendeu tem vários motivos, às vezes a família, a situação social dele, a própria orientação, a maturidade dele, ele não estava pronto para aprender, então foi tirado dele mais um ano que poderia aprender. Eu sou a favor de que a criança fique mais um ano na série quando ele é novo, não adianta ir para a 4ª série porque piora a situação.** O Edson ainda não se ligou. Para ele tanto faz, ele não fala nada... O Henrique, a Rafaela não se ligaram ainda. Mas O Cleomar fala: **“Tia eu Não sei ler!”** Então ele já sabe e tem consciência disso e se ele for para uma 4ª série ele vai ficar mais revoltado.

Então porque a progressão continuada...

Professora: **Para dizer que não está tendo evasão, para justificar a aprovação.** Porque a criança quando repetia, também eu não sou daqueles que acha que o aluno deve ficar três, quatro anos na 3ª série! Eu acho que não deve deixar a situação chegar neste pé! A criança tem que ser socorrido no começo, principalmente na primeira série. A criança não está aprendendo tem que socorrer. Têm que fazer um encaminhamento para esta criança. Tem que dar atenção individual para a criança. Mas só que as classes de primeira série tem 40 crianças?! O Estado não está vendo este lado porque nenhuma professora da conta de 40 crianças. Eu trabalhei anos na primeira série e não dá conta 35, já é muito! 40 piorou!? É um absurdo. Não dá tempo. Tem que ter 20-25 alunos e com um apoio, uma pessoa que fica acompanhando, e, a criança que começasse a apresentar dificuldade deveria ser encaixada em um grupo para trabalho mais individual. **Com a nossa clientela não dá muito para contar com a família.**” (EP3)

“O que é progressão continuada?

Professora: É um processo que sempre vai estar em continuidade, o processo educacional, ele nunca vai ter um fim. Antes acabava no primeiro Ciclo, depois no ginásio. Agora não é mais assim. Ela (a Coordenadora) exige essa folha nossa (ficha descritiva) porque no próximo ano, ela não quer que caia naquilo que estava acontecendo, aquele mesmo trabalho do professor, que o aluno não se perca na série seguinte. Mas, só vai dar certo se ela bater o pé! Se explicar para as novas e exigir das professoras que elas peguem as fichas e retomem. As fichas não dão certo porque você faz a ficha o ano inteiro, seja esta ou a do ciclo básico, e no ano seguinte ninguém vê?! Por isso não dá certo. O professor pegou aquela classe, a ficha tem que vir junto. Vamos ver fulano, ele é assim... Isso é progressão continuada. Se a partir daí o aluno começar a melhorar, o professor ver na ficha dele que as dificuldades e atitudes dele melhorou, isto é uma progressão...

Por que esta mudança da progressão continuada?

Professora: Na verdade eu acho que tem um lado favorável. Na prática você vê. **Mas, o governo acho que não tinha esta intenção. Ele estava preocupado com os índices que não eram bons para o país. Eles quiseram dar uma solução para a evasão e retenção...Vai atender, já está atendendo. O índice de reprovação não tem mais, a evasão ainda tem.** Mas para as escolas é complicado porque aqui tem, mas na escola do lado não tem nada destas mudanças. Eu conheço as professoras de lá, e, é lógico que o governo não faz as coisas em vão, têm os seus interesses. Foi intencional... Mas não conseguiu atingir totalmente as escolas. Mas isso nós só vamos saber daqui a muito tempo. Eu quero que dê certo, mais eu sozinho não faço nada, e, nosso governo não é muito confiável.” (EP4A)

“O que é a progressão continuada?

Coordenadora: Eles (se referindo aos professores) achavam que eu é que estava inventando e eu dizia que não estava! Nós precisávamos digerir isso e ir mudando. Mas eu tinha consciência de que isso seria um problema. Porque eu também fui professora e foi difícil para eu incorporar tudo isso. Estar numa posição de coordenação e estar orientando, esclarecendo **esta idéia de progressão continuada, a resistência foi muito grande.** Porque havia um pouco a posição dos professores que os alunos tinham que ser retidos. Existia toda uma filosofia por trás disso que para mim também era difícil. Mesmo antes da progressão continuada, antes de reter um aluno é preciso se fazer muito por ele. Seria a última alternativa levando em consideração a auto-estima dos alunos, condições dos alunos, o porque ele não conseguiu. O que eu sinto é que retiraram dos professores um poder, também, porque quando os alunos ficavam indisciplinados, era um poder que ele tinha nas mãos. Falavam assim: – Olha eu te reprovarei! Você vai ser reprovado! A partir deste momento isso não ocorre mais; a não ser em algumas situações, ainda existe reprovação, em alguns casos muito bem estudados, específicos, de não frequência. **É como se o professor tivesse nisso uma arma para negociar.** A capacidade do professor ficou em jogo. E isto é forte! Mas na realidade, o potencial teve que aflorar. **A gente tem que dar o máximo para que o aluno consiga o máximo naquele ano que ele passa conosco. Porque se ele não reprova, diminui a chance de ele ter a oportunidade de aprender em dois, três anos o conteúdo que ele não conseguiu. Ele tem apenas um ano e a gente tem que trabalhar muito mais.** Embora têm alguns alunos, pais e professores com aquela posição de já que não reprova mesmo, “deixa que ele vai”. Mas não é assim! A coisa é muito, muito mais compromisso e responsabilidade do profissional, **se o aluno não aprender no ano, ele não tem mais outra oportunidade porque isso encarece para o sistema.**” (EC)

“Então e a progressão continuada...

Diretora: Eu vejo que na progressão continuada, na progressão parcial onde o aluno fica só na disciplina ao final do ciclo II, tudo isso tinha que ser revisto, não pensando em facilitar para o aluno passar ou para apresentar porcentagens de que nossos alunos estão passando. Eu acho que a progressão continuada, como a Apeoesp se pronunciou, ela procede sim. É o respeito para com o aluno no limite do aluno porque todos nós temos os nossos. **Mas nós não fomos preparados para isso.** Então, está acontecendo sim, vou ser sincera, **houve passagem de uma série para outra**, no ano passado, principalmente no final do ciclo que há reprovação; **naquele desespero e falta de informação, o aluno foi aprovado** porque não sabíamos o que ia acontecer no reforço de janeiro. Depois a fala era que todos iriam ser aprovados em janeiro! Agora, a fala não é essa, eles vão se ater em janeiro a um único conteúdo e naquele conteúdo ele é promovido porque não há tempo para dar o conteúdo de um ano. Tudo isso da noite para o dia. O professor não foi esclarecido. Ele vê que o aluno vai passar e acha que isto está errado. O trunfo que ele tinha nas mãos era a reprovação, eu sei que é meio pesado falar isto, mas era a verdade. Daí que a coisa descambou. O próprio professor verbalizou que ia passar todo mundo e eu alertei as meninas: – Vamos entender direito o que é isso! Vamos prestar atenção porque o que vocês estão falando compromete nossa profissão. Progressão continuada não é promoção automática. Os alunos vão passar em tais situações e no ano seguinte o professor tem que retomar. Desde a primeira série eu já vou ficando esperta e não foi mandar o aluno para a 4ª para ele ser retido. Se eu percebo isso eu retomo antes nos anos anteriores. Não existe reclassificação para trás como na escola particular. Então eu não posso voltar o aluno para o primeiro ou segundo ano, mas posso fazer um trabalho diferenciado com ele, um trabalho especial.” (ED)

Que a progressão continuada na prática aproxime-se da aprovação “automática” do aluno pareceu estar claro para os professores e profissionais da escola, que se dividiram entre posicionamentos favoráveis e desfavoráveis em relação à progressão continuada.

Muitas eram favoráveis à idéia devido à distorção idade/série ou porque a concepção de respeito ao ritmo do aluno era válida, mas elas não demonstravam confiança de que com a aprovação e continuidade nos estudos, no ano seguinte, o problema de aprendizagem do aluno seria sanado ou amenizado.

A discordância vem principalmente atrelada à relação dos professores com a avaliação, revelada na fala da professora B do 4º ano e da direção e coordenação: era uma arma, um poder de que o professor dispunha para negociar ou motivar o aluno a se relacionar adequadamente, dentro dos valores estabelecido com ele (o professor) e com o conhecimento.

O ato educativo ficou mitigado neste processo, o que nos preocupa por revelar a fragilidade da compreensão e importância da formação, da educação em nossa sociedade. Ela era valorizada como uma mercadoria que se troca por aspirações de inserção e sobrevivência social.

A potencialidade da idéia da progressão continuada foi revelada em algumas falas, mas sempre acompanhada das impossibilidades do sistema e da própria sociedade de incorporá-la, seja pelas poucas condições oferecidas para a sua efetivação, seja, como melhor esclareceu a professora B do 4º ano, por impossibilidade deste tipo de prática em uma realidade que, embora propague tal concepção, sabe no fundo não poder ser realizada porque fere a própria estrutura pela qual ela funciona: a distinção/diferenciação dos sujeitos e a incapacidade desta sociedade de gerar condições mais igualitárias a todos.

### **Progressão continuada e organização do trabalho pedagógico**

Com relação às mudanças ocorridas na organização do trabalho pedagógico da escola, devido à progressão continuada, as professoras oscilaram em suas falas entre as mudanças terem acontecido devido à progressão continuada ou ao PQE.

“Como a escola se organizou devido a progressão continuada?

Professora: Acho que não. Mudou por causa do projeto. O reforço de fora, antes não tinha. Os alunos que precisam têm o reforço. E têm a Aceleração, em algumas escolas, para os alunos que reprovaram bastante porque tinha defasagem de idade. Eles ficam grandes e comprometem a disciplina, além de ficarem defasados.

E com a progressão continuada, o ciclo mudou alguma coisa na escola?

Professora: Ah mudou. Mudaram as carteiras, elas ficavam uma trás da outras e a criança que pensava sozinha. Agora eles estão sentados em grupo, então um ajuda o outro. Neste caso eu acho que melhorou bastante. Na forma de trabalhar, mudou o método, agora é mais construtivista. Antigamente era tradicional; uma carteira atrás da outra então o professor falava e o aluno não. Agora sai um assunto na sala de aula e o aluno tem liberdade de falar mesmo se está errado. Ele tem liberdade para se expressar. Mas depende da escola. Construtivista ninguém trabalha puro. Nas outras escolas que trabalhei devido à insegurança todos seguiam o tradicional. Nessa escola com o PQE foi diferente. Dá para trabalhar mesclando os dois. Também não se trabalha só o construtivismo porque é difícil. O aluno que sabe, sabe! No tradicional eles conseguem aprender mais rápido.

Todas as escolas estão assim?

**Professora: Não... Depende. Tem professor que faz o que quer depende da estrutura da escola.**

Mas a progressão continuada não é para todos?

Professora: Deveria, mas se o aluno vai para outra escola é difícil. Pode ter problemas, ficar defasado.

Mas são as mudanças de progressão continuada ou o PQE?

Professora: (silêncio) É... Não... Tem escola que estão fazendo planejamento sobre PCN, então ele tem que seguir em ciclo. Só que às vezes a escola faz os PCNs, mas na hora de aplicar faz o tradicional. Faltam cursos para o Estado, tem que ter mais cursos para o professor. O construtivismo tem escolas que eles não sabem como trabalhar e para tentar eles acham que o aluno não vai aprender. Então eles trabalham o tradicional. Deveriam dar mais curso para os professores.” (EP1)

“A progressão continuada mudou a escola?

Professora: Mudou mais este ano. Faz três anos. Eu conhecia porque na outra escola a direção se preocupava com a reprovação. Não se falava de progressão continuada, mas não podia ter muita reprovação. Indiretamente já era colocado para nós. Agora este ano, a escola, a direção queria que mudasse como ver a progressão, a metodologia, a prática de ensino só que havia uma certa resistência dos professores. O PQE veio para dar uma ajuda nisso. Deu uma força para a direção fazer isso acontecer. Começou uma turma mais nova, com mais vontade, a maioria esta aceitando. Quem está na resistência fica na minoria e acaba cedendo. Eu gostaria que tivesse mais resistência porque a gente não sabe o que esta por trás deste PQE, a gente não sabe qual o compromisso do PQE. A direção coloca que nós não somos obrigadas, mas na verdade... Tem um lado positivo, você aprende muito, em outras escolas acho que não tem a capacitação que elas fornecem. Você sai com segurança, você vê o conteúdo e tem que estudar, elas fazem um estudo profundo daquele conteúdo. Elas trazem atividades. Tem o plantão, mas é curto. Elas cobram o conteúdo porque tem a avaliação e elas também são cobradas. Mas a capacitação é boa, às vezes cansativa porque são muitos dias. Eu acho que eu tenho que fazer, sou jovem, tenho que estar com a mente aberta. Preciso aproveitar as oportunidades. O planejamento é diferente, você aprende fazer o planejamento. Quando a gente faz sozinha o planejamento, pega os PCNs, os livros e joga no papel. Com elas você aprende a fazer e verifica o que deu, se o aluno aprendeu, se tem que voltar. Se não tiver cobrança o planejamento se perde no armário. Agora a gente verifica o que está fazendo... É uma outra dinâmica.

Essa mudança na escola ocorreu?...

Professora: Mudou porque **a direção esta cobrando mais, porque eu nunca tinha visto isso a direção ler diário de classes e fichas**. Já é alguma coisa, é uma mudança, elas estão cobrando mais, estão querendo ver os resultados e estão fazendo o papel delas: olhando, avaliando... Mas a Coordenadora ficou cheia de trabalho e algumas informações não estão chegando... Avisamos e conversamos que era importante para a escola, a reunião da direção com pais sobre o PQE, elas fizeram, está melhorando. Espero que não mude de novo porque se não a gente fica desacreditada. Vai voltar o que era antes, aí não dá! No Brasil se esquece, faz e esquece! Não tem continuidade e tradicional volta rápido porque está na nossa formação.” (EP4A)

“A progressão continuada modificou a escola?

Diretora: **Estatisticamente melhorou... Estão jogando os problemas para frente... Primeiro ponto.** Não estávamos preparadas em todos os sentidos para receber para lidar com esta problemática de reclassificação, progressão. Muita coisa já havia brecha na legislação e o Governador Mario Covas

adaptou. Esta coisa de Ciclo já existiu nos primeiros anos do ensino fundamental: o Ciclo Básico. Então ele não inventou. Mas era uma outra sistemática e retornou de outra forma. Eu não sabia, mas os professores mais velhos dizem que já existiu. Então por isso eu coloco que estatisticamente diminuiu evasão, retenção, porque a promoção está ocorrendo. Tem que ficar insistentemente atrás do aluno e se respaldar se o aluno está freqüentando. O trabalho de trazer tudo anotado, nada vale oralmente, só tem valor no papel, tudo documentado foi um exercício que nós fizemos. Geralmente quando ocorre qualquer mudança elas perguntam para a coordenadora quem mandou? Foi a DE, a SE, a diretora? Se for eu, e as outras escolas não estiverem fazendo, elas vão me questionar. Eu tenho que apresentar argumentos. No Conselho de Classe, as professoras me questionaram porque só nossa escola está fazendo as fichas. Eu expliquei: primeiro que era lei, agora se as outras não estão cumprindo eu não sei, e, depois o aluno tem direito a um documento coerente, e em progressão continuada, independentemente do professor poder conversar com o outro professor do ano anterior, ele tem que dar condições para a continuidade do trabalho com o aluno. Eu elogiei mostrando a importância do trabalho delas. A gente tem sentido que as pessoas têm respeito pelo trabalho da escola.” (ED)

“De que maneira os ciclos e a progressão continuada mudaram a escola?

Professora: Os problemas de ensino não! Só pioraram! Resolveu para o governo, não para a escola. O problema de evasão e da repetência, o aluno não fica ocupando a vaga mais do que quatro anos na escola, então, ele não resolveu os problemas da escola. Ele resolveu os problemas dele, do próprio governo, que é o que fazer para que a criança fique apenas quatro anos na escola. Mas o problema da escola, só piorou! Os problemas de ensino estão aí: alunos de 4ª, 5ª série, 8ª série que não sabem ler, 8ª série, semi-analfabeto, aluno que não sabe ler, que gagueja para ler... Se fosse antigamente...

E outros problemas da escola?

Professora: Não. Como não tem repetência, então eles vão quando quer na escola. O problema com faltas é imenso. Têm aluno turista, ele vem só a passeio. Ele vem um dia, fica dez em casa. Depois compensa ausência. Ele vem na escola só para manter o nome na escola, mas a aprendizagem... Aluno que comparece três, quatro vezes no mês o que ele aprende na escola? Daí não tem como reforçar 20 dias de faltas, nem milagre viu!” (EP2)

Há uma tendência na fala das professoras em associar as mudanças ocorridas na escola, sobretudo metodológicas e de ensino ao PQE e, em alguns casos, como a professora do 1º ano, de dúvida de que as mudanças ocorridas estivessem acontecendo, nesse sentido, em outras escolas (possivelmente por não fazerem parte do PQE).

As mudanças com relação à progressão continuada na escola ficaram comprimidas entre o reforço e as classes de aceleração (que já não existiam na escola no ano da coleta de dados). Ainda relacionado às mudanças foram citados o trabalho desenvolvido junto às professoras referente ao registro dos alunos e a participação da coordenação e da direção mais ativamente nos diferentes âmbitos da escola.

Mudanças que afetaram negativamente a escola foram também apontadas, como a ausência dos alunos, a desmotivação de professores, pais e alunos em decorrência da aprovação garantida, o comodismo e a resistência dos professores à proposta.

Nas falas apresentadas, um aspecto salta aos olhos: as mudanças ocorreriam dependendo dos professores e da estrutura da escola, o que foi enfatizado pela professora do 1º ano, mas pouco foi o envolvimento dos primeiros e as mudanças em relação ao segundo estavam mais

relacionadas a viabilizar os objetivos políticos da atual administração estadual (os índices e as estatísticas, como todos mencionaram em suas falas) do que relacionados a fins educativos, comprometidos efetivamente com a formação humana.

Ao se discutir como essa medida afetou o trabalho realizado pelas professoras, apenas a professora do 2º ano afirmou que não influenciou o seu trabalho pedagógico. As demais professoras apontaram algumas possíveis modificações no seu trabalho pedagógico e evidenciaram, também, neste momento, algumas mudanças nas relações escolares.

“De que maneira a progressão continuada afetou seu trabalho?

Professora: Antes eu trabalhava muito individual, agora, tem o trabalho em grupo, o aluno interage mais com o coleguinha e ele consegue mais. No individual se ele conseguir tudo bem, se não a gente explica, mas é mais demorado. Tem aluno que não precisa, já sabe tudo e não quer ficar no grupo. Mas para quem não sabe pode ir crescendo no grupo, aprendendo mais. Com a progressão continuada dificultou a aprendizagem do aluno e a indisciplina do aluno. Ele começa a falar mais. Ele começa a ser crítico na lição, mas também se torna indisciplinado. Não é indisciplinado porque é crítico! Não é indisciplinado. É conversa. Eles terminam e querem conversar e você tem que controlar, eles querem ver o que os outros estão fazendo. Hoje em dia o aluno tem que ser crítico porque tudo o que ele vai fazer, ele tem que falar, se ele ficar calado, não resolve; ele sempre será prejudicado na vida. Sendo crítico, se ele não entendeu, ele pede ajuda, explicação de novo. Antigamente não era assim, se o aluno não entendia não podia perguntar para o professor porque o professor ficava bravo. Nesta parte é solto. Isso é bom para aluno. Ele desenvolve mais porque se há dúvida, ele pergunta e não tem vergonha. É bom para o professor também. Dependendo do que ele perguntar o professor pode puxar outras coisas. Você está explicando, ele pergunta outra coisa e você entra nisso, você completa mais o conteúdo que você estava trabalhando. Fica uma coisa mais completa e aproveita o que o aluno falou.

Mudou a relação do professor-aluno depois da progressão continuada?

Professora: Mudou em vários aspectos, as notas do professor com os alunos, o conteúdo, eles são mais críticos. Antigamente, eles obedeciam mais, agora eles respondem quando querem. Tem coisas que são absurdas, principalmente o comportamento que traz de casa. A atitude que interfere na relação porque ao mesmo tempo em que você está ensinando, você tem que parar e chamar a atenção do aluno. Interfere nesse aspecto, mas mesmo assim a gente percebe que os alunos assimilam mais do que antigamente...

Como fica o comportamento dos alunos?

Professora: Eles mudaram porque agora é em grupo. Você tem que ficar falando para conversar mais baixo, principalmente os pequenos da 1ª e 2ª séries. Eles não têm noção de que se falar alto vai atrapalhar o colega. Na 3ª e 4ª séries eles já sabem, eles obedecem mais às regras. Quando eu trabalhei e estudei nas “escolas pilotos”, também se exigia trabalhar em grupo, já vem há muito tempo. Mas devido aos professores acharem que a classe fica mais agitada, eles preferem trabalhar individual. Principalmente as professoras com muito tempo na carreira, elas não querem mudar a forma de trabalhar, elas acham que o aluno, como falaram no HTPC, o aluno vai copiar e não vai progredir. É o contrário porque o aluno que está sentado junto com o outro, ele pode progredir, ele vai perguntar, vai vendo as letras, eu acho válido o trabalho em grupo.”(EP1)

“Como a progressão continuada modificou o seu trabalho?

Professora: O meu trabalho praticamente não afetou muito porque eu continuo dando aquilo que eu dava. Está certo, houve uma mudança no ensino que você tem que mudar. Mudança do pedagógico... Do método de ensinar. Mas o que eu continuo exigindo dos alunos não mudou. Não é porque eles vão passar que eu quero que eles passem sem saber nada. Tem aqueles alunos que nem eu estou conseguindo, criança que teria de voltar para uma primeira série porque eles têm dificuldades terríveis de aprendizagem. Tem aluno que é fraco, mas que sabem um pouco. Se fossem para reprovar eu reprovaria: a JS2, LF, o MO, o CO2, o

FE, o ML2, o FA. Eu acho que eles não estão preparados para ir para uma terceira série. **São alunos que pelo meu método de ensinar eu não acho que eles tenham condições de ir para uma terceira série jamais, mas vão! Oh... Em que condições... (faz um positivo para baixo).**” (EP2)

“O que alterou o seu trabalho a progressão continuada?

Professora: A modificou bastante porque a gente tinha aquela idéia tradicional de livro didático, seguia aquela metodologia antiquada, as atividades eram aquelas coisas todas iguais, era sempre a mesma novela só mudava as personagens (ri). Com a progressão abriu bastante para a gente as idéias. Eu percebi que eu não precisava mais ficar com o livro na mão. Hoje com a progressão, você tem a oportunidade de estar fazendo sua própria atividade, com sua criatividade, eu percebi que a minha criatividade melhorou... Abrange mais, abriu tudo, tudo mesmo. Você cobra do aluno de outra forma, você pode estar ensinando de outra maneira. Não fica naquela coisa de provas, de notas. Você cobra e vê o retorno. É lógico que é um retorno lento, mas eu acho que eles estão aprendendo mais. A progressão continuada veio, mas se não tivesse o PQE, eu não sei se ia tanto assim como a gente foi, talvez a gente diversificou e o PQE acentuou as mudanças.” (EP4B)

“O seu trabalho foi afetado pelo PQE ou pela progressão continuada?

Professora: O PQE veio para isso ser concretizado. Se você fala progressão continuada tem professor que nem sabe o que é isso, é leiga. Eu converso com as outras professoras de outra escola e elas não sabem. Sabe o bom é a capacitação do PQE. Eu acho que para a progressão continuada dar certo, tem que ter a capacitação porque isso ajuda o professor que estava acostumado no tradicional, eu estava! Tirava do livro, seguia o livro, dava prova, eu ficava preocupada com a avaliação que eu tinha que dar no bimestre. Nós estávamos bitoladas nesse processo tradicional e esta parte da progressão é difícil porque largar de fazer de um jeito e fazer de outro, oposto daquilo a gente aprendeu neste sistema, as crianças ainda estão ou vem deste processo, fica difícil. Você incutir na cabeça deles e na nossa que tem que mudar... Mas é uma oportunidade e eu acho que vai ser a única, a do PQE, porque o governo não está fazendo nada nesse sentido.

Então a progressão continuada funciona só nas escolas que tem o PQE?

Professora: Eu acho que sim porque pode ver as outras escolas estão do mesmo jeito. **A progressão continuada existe nestas outras escolas, na palavra: – Não vamos reprovar! O aluno vai passar de ano! Na visão das escolas, isto é progressão continuada. Se o aluno é faltoso, não tem rendimento vai para a escola de férias, é assim que está existindo. Mas na didática, na metodologia ninguém mudou nada, no jeito da escola continua tudo tradicional...** Se o professor pegar e der continuidade vai ter resultado, se não mudar a direção da escola o PQE continua.

Mas a progressão não muda. Ela vai continuar.

Professora: **É mais a progressão é só essa coisa de evasão e retenção, os baixos índices, o que está mudando a parte de ensino, a aprendizagem é a capacitação do PQE, a cobrança, se mudar a direção e não fizer nada disso, nem estiver presente...** Eu nunca vi diretora trabalhar a noite como a direção da escola trabalha, depois do expediente... Ela fala, mas ela faz o trabalho dela e quando não entende procura saber. Profissionalmente ela é excelente e tem este equilíbrio. Se perder este trabalho, daí acabou! Têm direção que faz um trabalho intenso e, outras, que a escola é um caos. No nosso caso elas estão presentes. Quando não têm as professoras reclamam que queriam o diretor que estivesse presente, cobrando.” (EP4A)

Com relação à compreensão da progressão continuada, era recorrente na fala da professora o atrelamento com a mudança metodológica que ocorria na escola, mas esta era muito mais em função das exigências do PQE do que necessariamente da progressão continuada ou dos ciclos ou, ainda, dos PCNs. Esta distinção para as professoras era um tanto quanto complicada de explicar e em alguns casos demonstraram que para a implantação da progressão continuada

necessariamente o PQE era importante, revelando até que nas escolas onde não existia o programa seria muito difícil ocorrer as mudanças, sempre enfatizando mais as no âmbito metodológico do que no avaliativo.

Outra mudança indicada apontava para a relação entre os alunos – mais cooperativa associada ao trabalho em grupo, embora tenha apresentado algumas dificuldades, principalmente o comportamento – a indisciplina e a aceitação por parte das professoras deste tipo de trabalho. As professoras da escola pareciam não aceitar que um aluno copiasse do outro, defendendo essa ação como injusta (julgamento de valor baseado nas concepções de mundo das professoras). Realmente, esta discussão tem um limiar tênue, porque tanto pode ser um facilitador como um dificultador, no sentido que o aluno se acomode na situação de depender do outro e para as professoras não havia clareza de que este aspecto era inovador ou referente à proposta da progressão continuada

Outra relação que sofreu modificações citadas foi entre professor-aluno, devido a liberdade de expressão concedida aos alunos. Nesse sentido, a professora do 1º ano em sua fala pareceu revelar a concepção de aluno oscilando entre a necessidade do aluno ser crítico – no sentido de expressar suas idéias e dúvidas contribuindo nas discussões nas aulas, encaminhando novas direções para o trabalho realizado e no desempenho futuro do aluno em uma atividade produtiva – e a liberdade de expressão torná-lo indisciplinado por não saber se expressar adequadamente, não respeitando o convívio social.

Ao evidenciar o trabalho do PQE relacionado aos aspectos metodológicos, associados a uma direção/coordenação escolar mais presente, a professora A do 4º ano indicou que acreditava que daria certo a progressão continuada, mas demonstrou que o sistema não teria condições de realizar as mudanças que ela considerou necessárias para a efetivação da progressão continuada: capacitação de professores, atuação mais dinâmica da direção/coordenação das escolas e esclarecimento aos pais e alunos sobre as mudanças.

A ênfase de todos os profissionais quanto à necessidade da continuidade na formação dos profissionais foi ressaltada e pode revelar uma mudança na concepção dos professores sobre a sua formação. Além do que a cobrança deles sobre a falta de informações, orientações e envolvimento dos mesmos nos processos decisórios sobre escola/educação, passava justamente por uma concepção de formação de professores que os considerasse mais do que executores ou responsáveis pelos resultados negativos, incorporando-os nas discussões que promovessem a superação da própria formação.



Através das falas das professoras, as mudanças ocorridas com a implantação da progressão continuada parecem estar comprimidas entre o reforço e as classes de aceleração e serem, como prática efetiva, apenas a não reprovação dos alunos até o 4º ano. E as mudanças metodológicas e nas relações escolares eram muito mais decorrentes da existência do PQE na escola do que da progressão continuada.

### **Progressão continuada e comunidade escolar**

Ao revelarem como a comunidade escolar (pais e alunos) recebeu a progressão continuada, as professoras demonstraram também o seu posicionamento em relação a essa temática.

“Como os pais receberam a progressão continuada?”

Professora: Os pais são contra porque eles acham que o aluno tem que saber para passar. Se o aluno vai para a outra série sabendo só um pouquinho, eles acham que deve ser reprovado. Essa opinião também tem na escola e por fora porque eles comentam. Eles acham que se o aluno reprovar ele vai aprender melhor, em alguns casos tudo bem, mas em outros que o aluno fica reprovando, reprovando. Eu acho que os pais não têm razão porque se o aluno fica reprovando vários anos ele fica fora da idade e com vergonha dos outros.

Porque os pais defendem a reprovação?

Professora: Porque eles acham que se o filho reprovar vai aprender mais, só que às vezes o pai não assume os problemas do aluno. Se o filho tem um problema mental ele não quer assumir o que o filho tem e ele acha que reprovando o aluno vai aprender, só que na realidade o aluno não vai aprender nada mesmo que reprove.” (EP1)

“Como a comunidade escolar recebeu a progressão continuada?”

Professora: Depende da família. As famílias que se preocupam com os filhos elas querem que eles aprendam. Elas querem que os filhos aprendam e não interessa se é progressão continuada ou não. Agora aquelas mães que nem se preocupam com os filhos, nem aparecem na escola, tanto a família como os próprios alunos não tem interesse de aprender e falam abertamente: – Por que eu vou estudar se eu vou passar? (faz sinal negativo com a cabeça) Eles não percebem que se eles não sabem nada e passam sem saber, eles vão continuar sem saber nada a vida inteira! Vai ser um analfabeto! Não importa se tem 4ª ou 8ª série, ele é um analfabeto. Na escola ele passou, mas e na vida lá fora? Como vai ser a vida dessa criança? Vai conseguir um emprego? Ele vai estar apto a fazer alguma coisa, uma prova de seleção? Sabe quando vai passar? Nunca! Não adianta nada daquilo se ele continua um analfabeto. Mas para o nosso governo melhorou porque quanto menos se aprende menos tem condições de escolher alguém para pôr no poder.” (EP2)

“E a família como recebeu a progressão continuada?”

Professora: Sinceramente, muitos pais acharam ótimo porque passa para a escola a responsabilidade de cobrar o estudo, a responsabilidade de falar que não está acompanhando. Vêm na escola se quiser. O ano passado teve aluno que veio no final do ano compensou as faltas e passou de ano. A criança não teve o aprendizado. Este ano quando começaram a faltar a gente foi chamando. Eu acho que as mães no começo acharam ótimo e daí houve necessidade de fazer várias reuniões porque os pais se acomodaram. A escola fez um trabalho nas reuniões de explicar, conscientizar os pais da importância, dos objetivos de eles acompanharem a criança. A partir destas reuniões eu acho que melhorou, mas nem todas as famílias. Os

**pais principalmente os que precisavam não vieram. Então eu acho que ainda está faltando ser mais informado aos pais.** Só a escola não consegue. Têm que ter a ajuda dos pais. Se for continuar esta progressão continuada deve ter um esclarecimento para os pais. Explicar a importância da criança ter acompanhamento dos pais. Eles pensam que se o filho vai passar então não precisam vir nas reuniões... Piorou a situação, e, as crianças por sua vez também.” (EP3)

“Como a comunidade escolar recebeu esta mudança?

Coordenadora: Nós fizemos **várias reuniões e os pais não se manifestam muito. Eles se limitam mais a ouvir e vão concordando, foram poucas vezes que os pais... Acho que nem tivemos pais que se manifestaram.** Nas reuniões feitas para esclarecimento da progressão continuada, não tivemos problemas de aceitação. O que eu vejo é uma acomodação e eu acho muito negativo. Eles acham que os filhos vão passar mesmo, parece que foi isso que eles entenderam. Embora todo ano, várias vezes a gente comenta com os pais sobre a progressão, o que a gente vê é que a comunidade se acomodou mesmo. Eles não dão o devido valor, **importância para a escola. Se já não davam antes, alguns, não a maioria, agora... Uma parte dos pais não dá valor à vinda da criança à escola.** Este ano, nós tivemos problemas com faltas de alunos. Está certo que nós temos uma área de conflito no bairro e outros fatores que influenciam no comparecimento dos alunos, mas temos também o fator da falta de responsabilidade dos pais por estar mandando os filhos... Não dão a devida importância para a escola, para a criança vir aprender, não faltar. Estamos com muitas faltas.” (EC)

Segundo as falas das professoras, os pais consideraram negativa a progressão continuada por gerar comodismo, falta de interesse e baixa qualidade do ensino, devido a aprovação automática. Algumas professoras defenderam que os pais que se interessavam pela educação dos filhos compreenderam que, independentemente da progressão continuada, deveriam exigir o comprometimento do filho com a escola. Interessante esta última revelação das professoras, pois como demonstrado nas falas, houve todo um empenho na escola em esclarecer os pais da importância da participação e comprometimento com a educação dos filhos, mas reclamaram anteriormente sobre a participação dos mesmos em casos em que os alunos não correspondiam satisfatoriamente ao modelo desejado.

A não existência de reprovação remete-nos a uma discussão importante, sobre qual o valor ou significado da educação em nossa sociedade, que na prática gera um descomprometimento da família com a educação dos filhos. Os pais tornavam-se importantes nessa discussão, porque eles acabavam sendo um motivador externo para aprendizagem, como também para efetivação das propostas de mudanças. Pouco se tem considerado estes sujeitos no processo educativo, como apontou a pesquisa realizada por MALAVAZI (2000).

Verificamos, ao longo da pesquisa, que a escola, de maneira geral, não conta com a participação efetiva dos pais. A participação deles acontece apenas na esfera de contribuição e voluntariado descomprometido, ou seja, eles estão presentes na escola para ajudar em festas, promoções beneficentes ou para arrecadar fundos para alguma instituição ligada à escola. Raramente, no âmbito

pedagógico ou interferindo efetivamente na organização do trabalho cotidiano. (MALAVAZI, 2000, p. 300)

“Como a comunidade escolar aceitou a progressão continuada?

Diretora: Todo mundo vai passar! A princípio era o que todo mundo falava. **Veio uma determinação com uma cartilha e vídeo onde nós deveríamos reunir a comunidade e explicar como seria a aprovação.** Comunicamos os pais e informamos a pauta da reunião e eles já chegaram falando: – Então, é isso mesmo vai passar todo mundo? Nós explicamos, parecia que estava tudo claro, mas quando chegou o ano seguinte, nós percebemos que não era bem assim. Houve mais reuniões. Nós começamos na verdade no ano passado (1999), e, ainda neste ano falavam aquela coisa de que vai passar todo mundo. Temos insistentemente discutido nas reuniões. Os pais se queixam que tem aluno que é assim e assado e como fica o filho que é bom aluno? Explicamos no que consiste a progressão continuada, o porque a repetência não leva a nada... Eu percebo que fica complicado para os pais porque eles sempre trabalham por comparações: ou meu filho é bom o outro não, como é o aluno falta e depois volta para a escola é pode ser aprovado? Assusta! E o próprio aluno que fala: – O meu colega faltou e ainda passou! Eu tenho que explicar para as crianças, esclarecer aos poucos, para não ficar esta coisa de que eu falto até outubro e depois eu passo. Um bom vendedor vende até pregos. Então eu preciso acreditar e entender e os professores também. Este ano nós estamos investindo no trabalho com os professores, trazendo outras pessoas, outros falas e vivências para ver se a gente consegue esclarecer. Tentar o ano que vem investir por aí, para que a professora ao entender diminua a sua resistência e se deixe de achar que é só passar de ano sem se preocupar em trabalhar. O professor é um avaliador daquela classe, mas sem julgar o trabalho do colega, um avaliador enquanto está com estes 35 alunos, “João” está aqui, o outro acolá na aprendizagem. A partir destes momentos e paradas, o professor vai retomar. Neste sentido que o professor é um avaliador. **Nos cursos que eu fiz recentemente foi discutido que não devemos fugir à palavra: é avaliador, mas do jeito que eu falei.”** (ED)

Nesta fala, embora se validem aspectos já apresentados, o instigante é o final da fala da diretora, que revelou uma preparação e inculcação da avaliação nos gestores escolares via SE. Neste sentido é importante remeter a discussão para a centralidade da avaliação nas políticas atuais como evidenciado por DIAS SOBRINHO (2002) e FREITAS (2002a). Também é importante considerar que a valorização deste aspecto do trabalho pedagógico não recorra a uma exacerbada necessidade de preparar profissionais com exclusividade para este momento apenas – o da avaliação. Há necessidade de que a formação do professor também contemple este aspecto, mas não o torne um fim em si mesmo, uma vez que o trabalho pedagógico incorpora a avaliação, mas não se resume exclusivamente a isto ou excluiu as demais dimensões que permitam compreender a área educacional. Neste sentido, LUDKE (2002) faz uma discussão sobre a necessidade de fortalecer na concepção de formação do profissional da educação, entre outros aspectos, a avaliação, necessária para a sua atuação, uma vez que na prática, no cotidiano, são estes profissionais (como se revela neste trabalho) que exercem como parte do seu trabalho a avaliação escolar.

### **Progressão continuada: reprovação x aprovação**

Na progressão continuada um tema que sempre ocorria nas falas era o da aprovação/reprovação. A temática ainda parecia obscura para muitos profissionais, principalmente se considerarmos que a sua existência poderia ocorrer no final dos ciclos, de acordo com os critérios estabelecidos pela escola, mas ficou comprometida em relação à tendência para a aprovação automática e, portanto, esvaziou-se a discussão não da reprovação, mas a dos critérios, do para que se estava avaliando dentro desta nova proposta.

“Como você avalia a implantação da progressão continuada para a aprendizagem?

Professora: Eu sou a favor porque se tem uma faixa etária, ela deve ser seguida, depois o aluno vai ter problemas de disciplina se reprovar muito, agora na aprendizagem... (silêncio)

Se o aluno passa sem saber...

Professora: Ele vai ficar defasado do mesmo jeito, mesmo que ele tem esforço, ele vai aprender aos pouquinhos, nunca vai alcançar o nível da classe, ele pode ficar assim... Sempre defasado. Acho que o aluno tem que saber o mínimo, mas é difícil porque se ele não sabe nada, é difícil! É difícil você trabalhar com uma classe onde o aluno não sabe nada. É difícil trabalhar com uma classe “mesclada”: aluno que sabe e não sabe. Você tem que trabalhar bastante com esse aluno em separado. Se for uma classe numerosa como a minha, vai ser difícil, mas se for uma classe com menos alunos até dá. Antigamente tinha menos alunos na sala de aula, então ele conseguia aprender mais... Quarenta alunos na sala comprometem o ensino, é difícil!

Se reprova ou aprova fica defasado e O que resolve?

Professora: Não mudou nada, não tem como. Eu acho que é falta de estímulo do aluno, da mãe em casa, porque o aluno tem que ser estimulado. Ele tem que ser interessado, se ele se interessar mais pelas aulas ele pode avançar um pouquinho mais. Tem aluno que não está nem aí, ele vem na escola para comer. Os pais têm papel fundamental. Eles têm por obrigação exigir, olhar o caderno do aluno, ver se está fazendo, perguntar, conversar, estimular em casa, mesmo que o pai não olhe todo dia, não tenha tempo todo dia, mas um dia ou outro a criança vai ficar mais estimulada, vai pensar: – Eu tenho que fazer mais porque meu pai vai olhar o caderno! Os alunos precisam mais dos pais, da família, os pais trabalham e eles ficam o tempo todo na rua e, daí vão aprender o que na rua?, Não aprendem nada. Eles vêm na escola, fazem a lição e em casa não fazem mais nada, os pais não se interessam em olhar a lição de casa, os alunos também não se interessam em fazer mesmo com o professor ficando em cima dele. Eles vão fazer o que querem. Poderia também encaminhar os alunos para avaliar como a RA e o WE. Quando você faz a avaliação paralela com eles, eles respondem. Na hora você vê que ele assimilou, depois você pergunta de novo e eles não sabem mais a letra, então algum comprometimento a criança deve ter!

Avaliação paralela...?

Professora: é aquela assim que os outros estão fazendo a lição e eu os chamo e dou uma outra lição diferente, só que você ensina, por exemplo, a letra B depois você fala com o aluno, ele não sabe, não assimila.” (EP1)

“Como você avalia a progressão continuada?

Professora: Agora diz que na 4ª série pode ter reprovação. Mas eu tenho que escrever e fazer um monte de documentos para dizer o porque eu estou reprovando esses alunos. **A DE “cai em cima matando” e o que faz? Manda tudo para a 5ª série.** O professor de 5ª série “também está levando” porque eu cheguei a ver o Supervisor na escola mandar professor refazer a caderneta e perguntou “se estava havendo hemorragia na escola” porque havia muitas notas vermelhas. Fez o professor refazer a caderneta e passar aluno. Agora vai reprovar aluno como? De que jeito?” (EP2)

A professora do 1º ano demonstrou convicção com relação à não reprovação dos alunos, mas continuava hesitando em relação à aprendizagem e apontava dificuldades não necessariamente relacionadas à reprovação do aluno, mas que comprometiam o desenvolvimento da aprendizagem, como classes numerosas e heterogêneas. De certa maneira, são pertinentes as preocupações da professora, porque nesse sentido a discussão deveria remeter ao ensino, e não a aprovação/reprovação, mesmo com a aprovação de todos não há garantia de aprendizagem efetiva, como revelou a fala da professora.

Com a progressão continuada, a aprovação não garantiria uma efetiva aprendizagem, uma vez que as professoras consideraram que os problemas dos alunos permaneceriam na continuidade dos estudos. Impotentes diante disso, suas ações e as da escola também não garantiriam o sucesso da aprendizagem, remetendo a co-responsabilidade aos pais. Este é mais um dado que corrobora como evidência para a discussão realizada por BOURDIEU (1998) a respeito das diferenças sociais; na verdade, não é responsabilidade da família, mas a condição social originária do aluno (antes mesmo do ingresso na escola) que acaba por determinar suas possibilidades de sucesso/insucesso escolar.

“Reprova aluno na 4ª série?”

Professora: Reprovava se as pessoas batessem o pé... A direção. Sabe o que acontece... É pressão em cima de pressão. A DE pressiona a direção, a direção os professores e daí, eu já ouvi: – Eu vou ter que ficar trabalhando em janeiro para depois o aluno ser aprovado? Então vamos passar ele. É difícil falar se resolve ou não resolve a aprovação da progressão continuada. Se for no sentido do aluno passar de ano e estar aprendendo conforme as bases, o seu amadurecimento e desde os do 1º ano você trabalhe assim, os alunos hoje são diferentes tem outra cabeça, eles tem os argumentos deles, talvez melhore daqui uns anos. Porque tem que ter continuidade. As mudanças são importantes.

Mas e o conflito de passar alunos sem saber?

Professora: Agora os professores estão participando da mudança. Antes não havia cobrança como agora. Antes a gente tinha aquela doutrina de fazer a prova bimestral, tinha as notas. Daqui uns anos estas notas nem vão existir. Mas daí vem a burocracia. Agora que os pais, professores e alunos estão entendendo melhor. Hoje como profissional eu acho que a gente não devia ser obrigada a colocar um conceito para o aluno porque o E o D acaba sendo contraditório. **O aluno DC antigamente ele seria um D, mas se eu dou C para ele poder passar de ano, o que representa o C do Carlos que é melhorzinho? São coisas difíceis. Se um aluno nunca veio é recebe conceito E, mas depois ele compensa e fica com C para aprovar... Eles deveriam ter pensado nisso para não dar na cara que se está aprovando automaticamente.** Ver isso e melhorar nosso serviço. Vamos fazer então só a ficha descritiva. Cobrar do professor algo certo, bem feito, e não ir somando mais e mais burocracia para a gente fazer. Se as fichas dos alunos você vai achar contraditório porque o C para nós era o aluno regular que estava aprendendo. Se ele é regular e o aluno que não sabe também é regular e você não pode reprovar, tem que colocar o C, não tem jeito... **Pega as notas do começo do ano, nós colocamos D, mas depois fomos passando para C.** Nas reuniões com os pais, a primeira coisa que eles querem são as notas, e eles comentam com o filho. O aluno tem D, D, D, D e na ficha escrita está dizendo o que ele progrediu. Não é contraditório? No final do ano o pai fala: – Mas ele só tem D e vai passar? **A gente não consegue nem se convencer, ainda mais convencer o pai da validade da progressão continuada.**” (EP4A)

“O que vai acontecer com estes alunos que não sabem ler e escrever?”

Professora: Eles vão para a 5ª série e lá eles vão continuar no reforço. Vão para a 6ª série e continuam no reforço. Vão para a 7ª, a 8ª série e vão sair da escola sem saber ler e escrever! Eu falei para você que sobre a progressão continuada com o pouco que li e sem embasamento, a filosofia inicial parece boa. Mas a gente discutiu na faculdade, o que transformou e porque ela veio tão de repente? O Banco Mundial deu um ultimato para o Brasil, teria que diminuir os índices de evasão e repetência. Tinha que diminuir! São Paulo tem escola agora com índices de evasão e repetência quase zero, evasão tem um pouco ainda. A fala da Rose quando ela fez a reorganização das escolas... hã! (desconfiada) A diretora da escola participou e contou que ela disse que não quer saber do Joãozinho, do Pedrinho. Ela queria saber o número de alunos, é o numero!! Se Joãozinho, Pedrinho, a escola tem história, não importa, passem os números foi o que ela disse. Mas, aluno é ser humano. Pelos números a coisa melhorou, os índices de evasão e repetência. Na revista vem a manchete: Alunos estão passando sem saber ler e escrever (me mostra a revista). Daí é a história do beija flor. Eu estou fazendo o que posso mas não sei!? Aonde vai dar isso!? ” (EP4B)

“E como fica estes alunos que estão chegando ao final do 4º ano sem saber ler?

Coordenadora: Ai eu vejo o que é a progressão continuada! Não são oito anos? Ele não tem do 1º ao 8º ano para estar sendo alfabetizado. Quando eu ouço este tipo de comentário do professor do ginásio, eu acho que ele não entendeu ainda que na progressão continua o aluno vai precisar mais. Vai ser difícil de aceitar (que o aluno está indo). Mas também tem o outro lado, o compromisso do professor ficou maior ainda porque na hora que este aluno entra na escola, você tem que fazer tudo por ele. Aquele que chega na 4º ano e não foi alfabetizado algum problema tem, e isto tem que ser detectado. Não é possível que o aluno passe quatro anos e o professor e ninguém da escola não vai detectar que ele não aprendeu nada. O professor não deixa de ser um bom profissional por isso não! Se de 35 alunos ele conseguiu 30, 34 e 1 aluno não, então não é o professor, pode ser o aluno e vamos ver o que a escola pode fazer.

E como fica a questão da aprovação na progressão continuada?

Coordenadora: Começa pelo próprio professor. Têm o aluno ruim e o grande perigo da progressão continuada é fazer uma estatística onde está tudo lindo, mas continua a classificação. Joãozinho só serve para isto na vida. O que precisa é acreditar que todos nós temos potencial e tentar descobrir. Ele tem potencial, mas tem que se desenvolvido. É lógico que para se desenvolver ele vai precisar da escrita, mas a fase que ele passa aqui entre sete e onze anos, ele ainda não tem consciência disso. Mas logo ele vai saber que para ser qualquer coisa, ele vai precisar ler e escrever e daí ele vai conseguir aprender. Porque eu acredito nisso! **O que a gente não pode é rotular o aluno de porcária que não sabe nada! E isto ocorre sim!** E começa no professor!” (EC)

“Todos alunos foram promovidos?

Diretora: Sim!

Então esta como previsto para a progressão continuada, se garantiu a presença?

Diretora: Sim?! (hesitou)

E como fica o que não foi aprendido?

Diretora: Não existe uma preocupação só em cima do programa do primeiro ano do ciclo, existe o programa de cada ano do ciclo. Existe a ficha porque é responsabilidade da escola, minha, da coordenadora e do professor pegar esta criança, ver onde parou, se ela não atingiu tudo. É responsabilidade nossa, este compromisso é nosso! E não da DE. Eu me coloco como responsável. Esta também é uma preocupação nossa, a gente vê que isso é geral, tem aluno saindo do Ciclo II e nada de ler e escrever. Esta nas revistas também Primeiramente isso ficou mais evidente, público e notório com a progressão continuada. Já vinha acontecendo, mas não tinha o nome de progressão continuada, tudo mundo estava passando. É uma coisa que (em 1994 eu estava na sala de aula) já vinha acontecendo e você percebia as diferenças nas classes, nos alunos. Mas agora ficou distante ainda mais para as pessoas do ciclo II. Tentamos fazer isso depois da reestruturação nos pólos, mas vinham as reclamações que mandavam os alunos analfabetos. Somente depois que nós pensamos que a progressão continuada não é só para nós, mas nos oito anos do ciclo. O ideal seria mandar os alunos ao final do 4º ano do ciclo I “tinindo”. Mas, o aluno tem oito anos para aprender, pelo menos é isso que se fala na lei. Quando a gente leva uma proposta para o grupo, eu, ou a Coordenadora sempre é pensando que vai ser bom para a escola, para o aluno.” (ED)

A compreensão de que, na realidade, existem alunos com problemas e que nem as professoras, nem a escola, muito menos um decreto poderiam reverter tal situação, traz muitas angústias a todos os profissionais envolvidos na escola, porque no fundo percebem que não é possível garantir que todos tenham as mesmas possibilidades de êxito escolar. E, no caso da direção, coordenação e de alguns professores, eles tendem a remeter a problemática para frente, atribuindo a responsabilidade para o ciclo seguinte, sendo que eles mesmos revelaram, em outras falas, não ter condições de resolvê-la.

A trama na qual todos estavam envolvidos era mais perversa porque detinham conhecimento a respeito daquilo que era conveniente que eles soubessem. Há uma omissão das bases sobre as quais as políticas atuais instauram-se nas escolas e eles as executavam. A contradição em que eles colocavam-se e que não conseguiam resolver era mais profunda e não se explicitava nos discursos das propostas, mas na estrutura à qual tais discursos estão a serviço.

A questão de aprovação/reprovação formal ou informalmente está colocada na base social em que vivemos, em que há necessariamente que se dividir os sujeitos em grupos diferentes e diferenciados bom/ruim, fraco/forte, sucesso/fracasso, pobres/ricos, incluídos/excluídos, explorados/exploradores, e tantos mais para que se mantenha e perpetue a sistemática social existente, ou seja: representa uma face da contradição da sociedade em que vivemos – capitalista.

A diretora apresentou algumas preocupações relevantes com relação a uma das determinações possíveis, a partir das novas mudanças – a reclassificação, contida nas determinações para a elaboração dos regimentos escolares –, mostrando como se acentuou juntamente com a progressão continuada a preocupação com as estatísticas referentes ao fluxo escolar, o que permitiu desvelar a importância de programas como classes de aceleração neste processo, de certo modo contribuindo para desmistificar o discurso “inovador”, e revelar os fins e interesses que estas medidas realmente asseguram, que pouco comprometimento tem com a aprendizagem, com o desenvolvimento dos alunos e muito mais com formas de aligeirar o fluxo escolar:<sup>39</sup> progressão continuada/aprovação automática, reclassificação (somente para frente), classes de aceleração, mesmo que isto acarrete grandes, profundas e acentuadas desigualdades escolares e sociais.

---

<sup>39</sup> Sobre este assunto ver estudo de RIPPEL (2002).

A perversidade do sistema é tão grande que se consegue propagar junto a estas medidas um discurso de qualidade da educação dentro destes parâmetros apresentados e convencer muitos de que este é um padrão adequado para a educação.

“Que problema tem a reclassificação na progressão continuada?

Diretora: Até que ponto estas medidas são benéficas? O aluno faz meio ano em uma série e depois vai para a 4ª e o conteúdo da 3ª não vai fazer falta? Até que ponto este aluno vai vingar? Querendo ou não a gente compara. Não é para ser feito é aí que a avaliação volta para trás, eu comparei! Ao mesmo tempo em que a gente pensa que houve um crescimento de avaliação dos professores com os alunos, da coordenação com os professores, da escola, eu caio nessa comparação, se aconteceu isso com o aluno e foi promovido por que com este não? Eu volto naquela de comparar ou classificar. Porque estes vão, aqueles também, outros não? Então acaba regredindo. Eu me questiono até que ponto isto é mesmo benéfico ou acaba transferindo um problema que eu tinha para a série seguinte. Chega na 5ª série com 15 anos e vai passar de novo por uma reclassificação. De que jeito ele vai sair no final? Tanto reclamamos e criticamos o supletivo, mas tinha as condições das pessoas que eram defasadas porque não tiveram oportunidades de estudar. Até que ponto não estamos disfarçando um supletivo? Não condeno a reclassificação, mas eu caio no mesmo da reprovação porque mexe com auto-estima do aluno. A reclassificação no regime de escola particular vai para frente ou para trás, no Estado é só para frente. Teve um caso que a mãe foi até a DE e pediu para transferir o aluno para a escola particular e voltou ele um ano. Mas na escola estadual isso não pode acontecer porque a reclassificação ocorre para frente e segundo os critérios defasagem idade/série e apresentação de conteúdos para prosseguir os estudos. A reclassificação para trás estaria ali junto com a reprovação e entra na desvalorização da auto-estima. Veja como é complicado. Precisa ter cuidado! O caso daquela aluna da professora do 3º ano que a mãe chegou e disse que se ela estudar até o meio do ano, ela pode ir para a outra série. Eu tive que explicar para a mãe que isto estava na legislação, mas que tem regras a cumprir. Expliquei as regras, mostrei os limites. A pessoa vem como se já tivesse ganhado e vai fazendo a cabeça do aluno, **e vai criando uma cultura que ela pode freqüentar, parar de estudar, depois começar de novo e recuperar, e ainda, avançar... A coisa cresce negativamente.** Isso precisa ser trabalhado com os professores, os pais e os alunos porque até que ponto é vantagem para aquele que freqüenta todo dia a aula? Ele vai falar: – Ele faltou e vai passar! O caso do Alex, do 4º ano também. Sorte que os alunos ainda não tem conhecimento. Veja a proporção da coisa: em um ano ele fez um semestre no 3º ano, um no 4º ano e foi aprovado sem freqüentar um bimestre inteiro no 4º ano! Ele praticamente fez três anos em um e faltando. Mas os professores situaram, nós discutimos (você viu!) os critérios; ele lê e escreve corretamente perto de alguns outros alunos do 4º ano que não conseguem, parecia não fazer sentido reter a ele porque pouco freqüentou e os outros não! É complicado! Quando os professores apresentam os alunos para reclassificação a gente estuda, tem casos que desconsideramos, não atende as exigências. A gente avalia se a solicitação da professora procede. Mas os pais podem solicitar, a legislação permite. Eles não têm conhecimento ainda. Mas isso tem que ser avaliado com critério, porque a criança “pula de uma série para outra”. Precisa ver se o aluno não regride ao retirá-lo da turma e fazer um semestre e passar para outra turma. Porque tem todo aquele primeiro contato do início do ano que o professor vai mais devagar, estão se conhecendo. A gente tem que pensar nisso também. Há uma diferença entre a norma e como você administra isso na realidade... Tem uma outra coisa, aquela questão das estatísticas demonstrando que a defasagem acabou com as classes de aceleração no Ciclo I, deram um desfalque nas 5as séries e agora estão estendendo o mesmo projeto nestas turmas. Foi retomado porque os alunos de 5a e 6ª chegaram defasados em conteúdo, gerou novamente a mesma problemática anterior do ciclo I. Aquele aluno com problemas comportamentais chegou na 5ª e dificulta o controle. **Tem muitos professores que perceberam que só passaram os problemas para estas outras séries, e a evidência está aí: retomaram nestas séries 5ª e 6ª o trabalho de aceleração. A partir daí tudo se esclarece: a preocupação era puramente estatística – acabamos com a defasagem idade...**

Eu acredito que a progressão continuada poderia dar certo porque há um ponto muito importante: o professor perde a varinha de condão que é a reprovação do aluno, além do respeito pelo aluno que por meio ponto ficava retido, o que não significava que o aluno não tivesse nenhuma habilidade no curso, e,



tinha que fazer um ano todo de novo. Isso não significava que não eram brilhantes em outras áreas. Houve muita injustiça se pensarmos por aí, daí procede a progressão continuada. Mas o que vem com isso, a reclassificação, tem que ter cuidado porque estamos num processo de aprendizagem. O aluno que passa do 3º para o 4º ano vai com a auto-estima lá em cima, mas os que ficam no 3º ano, regularmente sem reclassificação como se sentem? **Talvez o aluno possa pensar que ele também é bom o suficiente para ser reclassificado; e, também compromete a auto-estima dos alunos que ficam no ano regular. É preciso cuidado!”** (ED)

Interessante que, ao se propor oficialmente mecanismos de reclassificação (SÃO PAULO (Estado), 1998e, p. 30), observamos que a SE reforça toda uma concepção de classificação, uma vez que reclassificar pressupõe o conceito de classificação em seu interior, embora a proposta de avaliação da SE diz ser contrária, principalmente quando enfatiza a progressão continuada. Ao fazer um discurso em favor da progressão continuada, utilizando-se da justificativa da auto-estima negativa dos alunos decorrentes da reprovação, e ao manter na estrutura do sistema as possibilidades de reclassificação, tal prática poderá ter igualmente o efeito inverso: causar uma auto-estima negativa nos alunos por não conseguirem seguir mais rapidamente os estudos em relação a outros alunos que conseguem. Portanto, ao se manter propostas como a da reclassificação, a justificativa para a progressão continuada mostra-se equivocada, uma vez que o seu inverso também passa a valer.

### **Progressão continuada: o projeto Reforço**

Sobre o reforço, as professoras descreveram como ocorreu este trabalho na escola. Todas, de certa maneira, no contexto de suas falas, acreditavam nas possibilidades do reforço para correção das dificuldades dos alunos, muito embora discordassem da forma como foi realizado e entre elas existissem diferentes posicionamentos sobre o reforço, muitas vezes também contraditórios. A partir destes posicionamentos e de como compreendiam o reforço, apontaram alguns direcionamentos para a realização do mesmo.

“Como é o reforço?

Professora: Tem alunos que foram para o reforço e estão progredindo, outros que mesmo voltando os conteúdos eles sentem dificuldades. Os dias que eles estão no reforço você não pode dar um conteúdo diferente porque senão o aluno perde. Mas quando o reforço é em período separado dá para você trabalhar bastante. Só que se coloca em horário diferente o aluno não participa, não pode vir sozinho, a mãe não traz.

Qual reforço deu mais certo?

Ajudou os dois reforços trabalharam da mesma forma. A Coordenadora fez trabalhar a mesma coisa no PQE e no Estado, em relação ao conteúdo era a mesma coisa.” (EP1).

“E o reforço?

Professora: Ihh, nem me fale desses reforços! Tem o reforço do PQE, que não adianta nada se ao aluno não sabe ler porque o reforço deles não é alfabetização. É um reforço para aluno que já sabe ler, escrever e que tem dificuldades em algumas coisinhas. São conteúdos diferentes, ensinamentos diferentes. Eu sou contra esses reforços que estão fazendo tanto o do PQE como o do Estado. Eles pegam meia dúzia de alunos uma vez por semana e eles voltam do mesmo jeito. Os dois estão organizados do mesmo jeito, a metodologia é a mesma, uma vez por semana duas horas, o que não é produtivo. Teria que ser todo dia ou no mínimo três vezes por semana com a mesma professora... Porque muda a professora muda o jeito de ensinar, não tem continuidade. Os alunos se confundem recebe uma coisa de um de um jeito depois de outro. Eles têm três professoras, como fica a cabeça desse aluno se cada uma fala diferente da outra? E não há contato nenhum entre estas professoras e eu! Não sei o que elas estão dando e nem elas sabem o que eu quero que elas ensinem. Não há continuidade.” (EP2).

“Comente os projetos de reforço da escola.

Professora: O reforço da sala de aula do PQE foi dado para superar, ver se os alunos atingiam as habilidades exigidas na avaliação que eles fizeram porque na primeira eles não tinham atingiram. Eles deram um tempo, montaram os módulos, as atividades que nós tínhamos que dar. Foi desgastante! A gente tinha que cumprir no tempo determinado todo aquele conteúdo. Nós tivemos que fazer muita coisa, eu achava que teria que ser uma coisa mais devagar, principalmente no começo do ano que a minha classe não estava madura para aquilo... Foi sacrificante para eles. Tinha criança que reclamava e dizia: – "Outra vez isso, este projeto!" O material, o conteúdo era ótimo, dez, muito bom! Acho o material do PQE ótimo, só que a criança tinha que copiar porque não tinha material individual para o aluno. A criança se preocupa em copiar e não respondia. E o tempo não dava. Ou se a criança fazia uma correção eles se perdiam. O reforço extraclasse do Estado começou agora (novembro) e está seguindo o mesmo esquema do PQE na escola. Não estou vendo progresso não em relação aos meus alunos, não estou vendo diferença. Eu gostaria de sentir a diferença com estas crianças, principalmente essas (se referindo as não alfabetizadas da turma dela). As outras estão melhorando, devagar no ritmo deles. Mas uma mudança assim de você falar, mudou realmente, elas agora estão lendo e escrevendo, essa não.” (EP3)

“Como é possível recuperar o aluno?

Professora: Dá, mas é um trabalho individual igual ao do reforço. Porque ele não consegue acompanhar por mais que você tente. O professor não dá conta pelo número dos alunos na turma. É um desgaste total. Por isso eu acho que estes reforços devem ocorrer no horário de aula, funciona melhor. Na verdade o aluno que não atingiu os objetivos, as habilidades necessárias para acompanhar a série, ele fica perdido na sala. Por mais que você vai lá explicar para ele, tem uma hora que você o abandona para continuar porque tem que dar atenção para a classe, eles são espertos e dispersam. Daí você volta. Se eu deixo o MCA ele destrói até a atividade (ri) e dispersa, você chama a atenção e perdeu todo o trabalho de atitudes. Então no reforço da escola eu percebi que os alunos, por exemplo, o MCA não fazia nada na classe, e depois começou a tentar copiar, mesmo pelo pouco que ele faz ele começou a amadurecer.” (EP4A)

“E o reforço?

Professora: Furado, furado, furado! Dentro da sala de aula aquele do PQE, eu tive que ficar presa na apostila e aos seus conteúdos. Aquele povo que tem dificuldade “boiava”, mas em compensação para a outra parte era interessante! Ficar trabalhando aquilo desmotivou e não deu para trabalhar com os outros porque tinha que vencer o conteúdo do reforço. Meus alunos falavam que não agüentavam mais ver quadradinho na frente, e com razão porque nem eu agüentava mais explicar aquilo. Furado porque era fora da realidade, era imposto. Porque na avaliação anterior os alunos não foram bem e a escola ficou com notas baixas e (suspira) cobrança, cobrança, relatório, relatório para fazer. Eu achei mais válido aquele que o aluno saiu. Eles tiraram os alunos e levaram. É um pouco melhor, alguns apresentaram resultados. Mas deveria ser uma coisa desde o começo do ano e não só um período. Erro também do Estado porque eles demoram muito tempo para começar o reforço, deveria acontecer no máximo depois de um mês que iniciou as aulas e continuar até o final das aulas, do ano letivo. Reforço, acompanhando paralelo mesmo.” (EP4B)

Os posicionamentos divergiam quanto ao tipo ou forma do reforço, embora ninguém negasse sua importância ou sua necessidade de existir. Alguns resultados foram obtidos no reforço, muito embora não fossem os esperados pelas professoras. A existência de muitos projetos de reforço na escola acabou gerando falta de compreensão das suas concepções e do seu significado no processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a organização e o posicionamento diante das possibilidades de reforço de que se dispunha.

As críticas em relação ao reforço do estado quanto à duração e à forma procederam porque não foram fornecidas condições para discussão e implantação dos projetos de reforço na escola. Eles eram determinados via decreto, não possuíam esclarecimentos, diretrizes ou comprometimento com a escola que iria sediar o projeto, e os professores escolhiam as escolas por interesses diversos (já explicitados pela professora do 3º ano). Havia uma carga horária limite; então, os professores pegavam diferentes turmas, em diferentes escolas, com diferentes localizações, e poucos permaneciam na escola participando do trabalho pedagógico, o que dificultou e comprometeu todo o potencial deste tipo de medida.

Com relação ao reforço na escola, o depoimento da coordenadora foi bastante esclarecedor e apresentou como a instituição e seus agentes movimentaram-se em função da responsabilidade que assumiram diante das dificuldades e defasagens dos alunos (ao contrário de muitos discursos propagados sobre a ineficiência dos profissionais da escola). Resultados positivos foram conquistados, indicados pela coordenadora e por algumas professoras, mesmo com condições adversas à realização do trabalho: falta de espaço físico, horário, duração, material adequado, possibilidades de encaminhamento a especialistas (fator externo), aceitação das condições possíveis pelos professores, a concepção de reforço, o tumulto que geravam em função da movimentação dos alunos e profissionais, circulando em todos os espaços da escola. Este aspecto é importante de se ressaltar, pois dificilmente observam-se tantos projetos como os que ocorriam nesta escola.

“O que a escola tem feito no sentido de suprir as dificuldades dos alunos?

Coordenadora: O que a gente faz, o nosso foco maior está no 1º ano. Não que os outros fiquem sem atenção não, mas é que a atenção tem que estar mais no 1º ano para detectar os alunos com dificuldades. Se a gente percebe que necessita de fonoaudióloga, psicólogo ou outro especialista a gente faz o encaminhamento para o posto e vai analisando este aluno. No 2º ano esperasse que este aluno tenha algum progresso e se ele não começa a progredir... A gente chama a família conversa, vai saber, tem casos de alunos que extrapola a escola, são alunos para classes especiais, que são encaminhados porque não é normal uma criança ficar quatro anos na escola, e não aprender ler e escrever, alguma coisa tem que ter. Nós procuramos detectar e encaminhar, chama a família, orienta, mas tem dificuldades também da família aceitar a dificuldade da criança e isso vai prolongando o tratamento da criança. A gente mostra a dificuldade da criança, pede para a mãe encaminhar, mas eles vão enrolando e vai passando o tempo, e

depois vai falar oito anos!? E ninguém percebeu!? Na nossa escola a gente está sempre atenta, procura não escapar nenhum caso.

Em relação à aprendizagem...

Coordenadora: A gente tenta de todo jeito suprir o déficit da criança, tivemos os reforços. Foi uma loucura. Coordenar 18 salas que a escola já tinha, mais doze turmas de reforço do Estado, sete do PQE. Foi uma loucura. Mas é nossa proposta de trabalho que a criança saia daqui alfabetizada, então tudo que a gente pode fazer a gente faz. Nós tivemos o PQE que ofereceu capacitação aos professores e o reforço para os alunos. Tivemos também o reforço do Estado onde cada professor foi orientado por mim, em cada atividade, para trabalhar coerente com o trabalho do PQE. Não é chegar aqui e fazer o que quer. Tivemos dois estagiários da Unicamp com os alunos do 4º ano. Houve um projeto e um empenho muito grande para que todos conseguissem atingir a meta. Não conseguimos 100% de tudo, mas que houve uma melhora, um salto houve. Alguma coisa melhorou. O que eu achei muito positivo que eu vivenciei e acompanhei bem de perto, foram os alunos de 4º ano, nós tínhamos onze alunos no reforço e destes onze, no meio do ano, sete já conseguiam ler e escrever e voltaram para a sala de aula. Os outros quatro que ficaram. Três conseguiram algum progresso, pequeno e um não conseguiu. Isto vem provar para gente que quando você se empenha, dá atenção para o aluno alguma coisa você consegue. Mas tem outras coisas a considerar tem que ver o histórico dele, o familiar porque alguma coisa está impedindo. Agora os negativos. Primeiro o espaço físico. Problemas com horário e sala acabaram deixando tumultuado, mas demos um jeito. Uma coisa que me deixou um pouco triste foi que as professoras pediram o reforço e depois começam a reclamar que o aluno saía duas vezes por semana da sala de aula. Nós percebemos por outras experiências que quando você coloca no horário contrário à aula, a criança não vem porque na nossa realidade, as crianças quando não estão na escola estão em instituições e não vão sair para vir até a escola, porque na instituição a criança fica o período todo enquanto a mãe trabalha. Era um dado que tivemos que considerar e colocamos no mesmo horário da aula. Alguns professores reclamaram, mas se o aluno não acompanha o conteúdo na sala de aula porque não está alfabetizado, ele sai e a professora trabalha com os outros alunos. Outra coisa que eu ouvi que me deixou triste foi que ele saiu da aula e faz a mesma coisa no reforço. Dá vontade de falar assim: – E você professor o que trabalhou nos outros três dias em sala de aula? Foi alguma coisa muito diferente, ou você nem trabalhou com ele? Qualquer coisa nova na escola até pessoa que aparece por aqui, eles acham que vai ser o salvador da pátria. Vai ter reforço, então deixa para o professor do reforço resolver o problema. Só que o reforço trabalha uma vez por semana e o professor todo dia. Isto eu preciso inserir no grupo porque não foi internalizado. Ainda existe no reforço aquela idéia de que é para eu me livrar daquele aluno que não está aprendendo. E não dão continuidade. Nem todas, mas eu percebo que tem algumas que deixam só por conta do reforço. Se houvesse continuidade teríamos um resultado melhor... Chega um momento que eles precisam dar continuidade e o professor desiste. Ele tem que incorporar no dia a dia dele não é só quando ele vai dar uma aula para a gente ver! Então o coordenador... Tem que estar na sala de aula?” (EC)

A dificuldade de continuidade nos projetos pareceu marcar não somente a prática na escola, mas a nossa cultura de maneira geral. A descontinuidade parece ser um determinante em nossa estrutura social, desde projetos simples no interior das escolas como os projetos institucionais, administrativos, políticos etc...

Diante das dificuldades já expostas pelos profissionais da escola, podemos entender os embates e as contradições presentes nos discursos deles sobre os resultados do reforço.

“O reforço resolveu os problemas de aprendizagem dos alunos?

Professora: Sim. Mas, alguns alunos, mesmo estando no reforço, eu não vi resultado algum.

Quais alunos você acha que não vão conseguir bons resultados?

Professora: Uns seis alunos... RA, WE, WI, EN, EC e JH, mesmo com o reforço eles não estão e o EV, mesmo com reforço, eles estão desde o começo e eu não vi melhora até agora.

O que acontece com esses alunos que não sabem?

Professora: **Tem alguns alunos que vão para a 2ª série, sem saber ler e, depois é que eles vão aprender.**” (EP1)

“Como melhorar as condições de aprendizagem dos alunos?

Professora: Com esse reforço não! Se não mudar o método não! Eu vou falar da minha classe porque das outras eu não sei. Os alunos que aprenderam, o que eles conseguiram aprender bem dito porque não é suficiente, foi comigo. Os alunos que não conseguiram aprender comigo (JS2, LF, IS), nem com elas também, mesmo com profissionais diferentes. O FA aprendeu ler e escrever comigo, não tinha reforço ainda. O ML2 também, o FE. Está certo que sempre ajuda em alguma coisa, mas o problema maior que era a JS2, o LF e o IS nem comigo, nem com elas... (silêncio). **O problema deles vem de casa, não tem como; a condição social deles não tem como, são muito miseráveis mesmo que a escola tente não dá!**” (EP2)

“O reforço poderia resolver as dificuldades dos alunos?

Professora: Se fosse dado devagar, com mais capricho. Mais atenção, sem tanta cobrança e limite tempo como a gente tinha com o PQE.

Você disse anteriormente que não houve resultados no reforço?

Professora: A professora dá o reforço do Estado, muitas são dedicadas não posso falar. Mas muitas pegam para ter mais um meio de ganhar dinheiro, para não ficar sem aula, sem vínculo com escola. O Estado peca nisso. Eu acho que para as aulas do reforço tinha que ser uma professora preparada. Houve o caso no ano passado da criança não saber ler, a 1ª série é uma coisa muito importante, eu acho que é a série que você vê o resultado, ou aprende ou não aprende. A professora do reforço afirmou que a menina lia e escrevia. Eu pedi para ela vir na minha aula, eu fiz um ditado com a menina, eu chamo um a um na lousa para evitar esse negócio de copiar, ali que eu tirava a dúvida, as minhas dúvidas, onde o aluno estava o que não sabia. Ela veio e a menina não fez nada. Eu questionei como ela podia apresentar uma avaliação dizendo que a menina estava alfabetizada?! Isso é problema da Supervisora e da Coordenadora da DE deveriam preparar as professoras do reforço como fizeram com os professores da Classe de Aceleração. Outra coisa, o reforço do Estado começa tarde, é pouco tempo, e acaba de repente. Não tem seqüência, um acompanhamento, ser coordenado, e a professora tem que procurar saber o que está acontecendo na sala de aula. Fora do horário de aula também não dá certo. Têm que tirar o aluno da sala de aula porque assim a gente tem um tempo e eles também, um tempo para eles. Fora do horário as mães também precisam trabalhar e então elas não vão trazer as crianças, ou tirar a criança da instituição. Não tem jeito numa classe de 3ª série com todos os problemas que tem a minha alfabetizar esses três alunos ali dentro, de jeito nenhum. Quando eu estiver parada com eles porque alfabetização é assim mesmo, um a um, a classe vai estar se matando. O que poderia ser feito era colocar esses alunos numa classe só. Todos aqueles que tem problemas formaria uma classe, conforme eles fossem melhorando iriam voltando para a classe deles.” (EP3)

“Houve produtividade no reforço?

Professora: **Este ano no segundo semestre teve bons resultados, eu acho que também foi do aluno, não é só do professor, mas do todo. Houve um amadurecimento da parte deles, um interesse maior deles em estar participando, eles não faltavam no dia do reforço.** Este é o começo e por mais que a gente fale, ainda que falte o conteúdo da série, mas se o aluno não está alfabetizado o conteúdo não é tão importante para ele. Deveria ter reforço desde a primeira série, ou uma continuidade. Eu não achei certo eles dispensarem os alunos depois que eles conseguiram o reforço de alfabetização, teria que ter um reforço para o aluno dar andamento na série que ele está, ele tem que continuar para alcançar a série, seria um reforço no meio. Tinha que ter continuidade porque o aluno lê e escreve, mas não domina os conteúdos da série, devia dar continuidade.” (EP4A)

Em relação às propostas de como deveria ser o reforço, também houve divergências e muitas sugestões foram apontadas juntamente com a discussão dos resultados, mas um aspecto ressaltou nas falas: a necessidade de que o professor do reforço tivesse uma preparação/orientação específica e estivesse envolvido na escola onde iria atuar, não só no que diz respeito ao projeto pedagógico do reforço, mas com o projeto da escola e em relação aos professores e alunos.

“Como deveria ser o reforço?

Professora: Eu acho que o reforço uma vez por semana, não dá. O aluno teria que ter um reforço diário até sanar as dificuldades dele. Em período contrário para não tirar o aluno do professor e da sala de aula. Se for no mesmo período e o aluno for retirado há um desligamento do professor com o aluno que não é bom. No período contrário o aluno não é prejudicado porque ele aprende o que o professor está dando e mais o reforço. Teria que ser um reforço como das estagiárias antigas, elas recebiam pagamento e tinha que cumprir um horário na escola. Ela trabalhava com aquela meia dúzia de alunos que tinham dificuldades. Ela fazia esse trabalho durante dois anos. Mesmo no período de aula, ela levava o aluno, a gente já dava para ela o que a gente queria que ela fizesse, a gente a ajudava. Houve uma melhora dos alunos fora do comum. Os que estavam para trás conseguiram alcançar os outros porque ela ficava com eles todos os dias. E ainda voltavam para a classe e trabalhavam comigo e não perdiam contato com a turma. Foi feito um trabalho maravilhoso.” (EP2)

“Qual sua proposta de reforço?

Professora: Na nossa realidade tem que ser no horário de aula porque se não eles não comparecem. Tem que tirar o aluno de dentro da sala de aula porque ele ali não vai produzir. No reforço ele vai estar produzindo. Há o problema de ele ficar rotulado, mas não tem problema nenhum, teve criança que falou que estava indo para o reforço. Foi produtivo, mas três, quatro meses no ano? Começou em setembro e terminou em novembro. O ano passado também foi assim maio e junho, setembro e outubro, e parou. E o resto? Ah, o professor deve trabalhar a recuperação paralela dos alunos. Impossível! Você trabalha com os trinta e poucos alunos e atender cada um individualmente. Fala quem é o super homem que faz isso? Pode ser a professora mais dedicada possível, mas ficar com Joãozinho lá no canto e, o aluno bom que acaba antes fica olhando para a parede. Você coloca o aluno para ajudar o outro, para não atrapalhar a aula enquanto ele poderia estar indo mais para frente, caminhando mais. Eu não sei se deveria ser duas ou três vezes por semana, mas com esses alunos maiores, não sei, eu estou sonhando, nem precisaria ser classe fechada como é. Poderia pegar todos os alunos com dificuldades em Matemática naquele determinado assunto e trabalhar. Outros com outras professoras, não ser alunos fixos, algo volante. Como no reforço, se ele melhorou ele vai para outra turma. Ele pode estar num grupo com dificuldades em Português, mas, em outro melhor em Matemática, uma coisa mais movimentada e mais flexível...

Mas a escola permite isso?

Professora: Ai é que está, **teria que mudar o esquema da escola e talvez na formação do professor**, para trabalhar o grupo, saber avaliar o aluno prontamente para ter esta mobilidade... Avaliar prontamente... Não depender de prova, de média. Ter mais segurança. Uma das crises do professor é a avaliação. Eu já falei volta naquele princípio: será que eu estou fazendo legal? Será que eu estou certa, justa? A gente não tem bola de cristal e também tem as nossas inseguranças e essa coisa do avaliar... Será que é minha estratégia? Tudo isso leva a formação do professor, por onde eu vou. A gente vai caminhando, mas às vezes dá uma balançada. E às vezes a gente pensa...e vira tudo, mudou... Você pensa: deixa eu voltar naquilo que eu acredito.” (EP4B)

Ao mesmo tempo em que se encontravam propostas inovadoras, que rompiam um pouco com a organização da escola “convencional”, encontramos permeando também a fala de duas

professoras a discussão do trabalho com classes homogêneas e o agrupamento de alunos com dificuldades em uma mesma turma.

“Classes homogêneas com alunos com dificuldades?”

Professora: Nós pedimos para a Coordenadora, para a Diretora, para que tivesse uma classe homogênea porque seria mais fácil para trabalhar e haveria um rendimento maior. Por mais que a gente faça não dá para trabalhar com o aluno individualmente, eu trabalho separado, mas não dá para dar a mesma coisa. Então será que se fosse trabalhada uma classe todo mundo igual não teria um melhor rendimento? Teria sim! Eu pego um cantinho da lousa para eles enquanto eu poderia estar com esta turma com a lousa inteira, todo mundo igual. Eu já trabalhei com classe assim... O duro é o comportamento. Mas veja bem, quando você pega uma classe homogênea e você consegue trabalhar tudo junto, o comportamento deles muda porque eles estão trabalhando. Agora quando você passa uma matéria e para eles é “chinês, japonês” qualquer coisa menos o português, eles não entendem e o que vão fazer? Badernar! Eu estou falando porque eu já trabalhei, eu tenho experiência.

Porque na classe homogênea eles aprenderam e antes não?

Professora: Porque se você está com muitas turmas diferentes, como eu estou é mais difícil. Eles têm uma capacidade mais lenta e às vezes é necessário mais tempo para ele iniciar uma aprendizagem. Às vezes a criança já vem pronta e em outros casos a criança se torna mais lenta e vai ficando cada dia mais para trás. Se encontrar um professor que se preocupa com ela e que vai trabalhar durante o ano todo com ela. Mas vai aprender mais se ela inicia a alfabetização e acompanha a turma porque fica incentivada.” (EP2)

“Classes homogêneas? E não seria a classe de aceleração?”

Professora: Não de jeito nenhum! Por exemplo, os meus três alunos que não sabem ler, eles sairiam com os outros de outras classe, e daí eles iriam para o reforço sem a matéria da 3ª série. Primeiro teria que superar a alfabetização porque a criança que não sabe ler e escrever não se interessa por outras coisas, e vai bagunçar a classe. Mesmo que a criança fique o ano todo nessa turma seria válido e no outro ano, aí sim faria tipo uma aceleração para recuperar os conteúdos e, depois voltaria na turma dela, para ter base para ir para o ginásio. Sabendo ler, ela aprenderia rapidíssimo porque ela já teria uma certa idade, com maturidade. Ia render muito mais. Para a professora da 3ª série seria mais fácil porque ela tem que ajudar a recuperar e recordar o conteúdo da segunda com a classe inteira. Não dá para parar e alfabetizar. É mais viável uma outra professora.” (EP3)

Uma outra medida que contemplou as modificações proposta pela atual SE, juntamente com o reforço paralelo, diz respeito ao Projeto Reforço nas férias, discutido por algumas professoras. A desconfiança e descrença nos resultados deste projeto e, portanto, no trabalho desenvolvido foi marcante na fala das professoras. As experiências vividas, em alguns casos de atuações anteriores no projeto, negavam qualquer credibilidade desta prática, segundo as professoras.

“Reforço de férias?”

Professora: Depois veio o reforço das férias... Que também é só para "inglês ver". Porque não tem reforço e não compensa fazer papelada para deixar aluno de reforço nas férias. Vamos supor que eu deixo a JS ela não sabe nada, daí chega lá e ela aprende a letra A Eles falam que o aluno aprendeu alguma coisa teve progresso então pode ir para a 3ª série. Mas se o ano inteiro ela não aprendeu nada. Em 15 dias ela aprendeu o A, então ela está apta para ir para a 3ª série. Não compensa! Basta o monte de papelada que cai sobre a gente. Eu nunca vi aluno ser reprovado nas férias! Tudo ali passa, o aluno não conhece o número 1

e em 15 dias passou a conhecer o número 1, é uma maravilha... Isso não é suficiente... A gente sabe que isso não é suficiente.” (EP2)

“E o reforço de férias?

Professora: A única diferença do ciclo básico para a progressão continuidade é que quando o aluno chega ao final do ano ele tem oportunidade de estar passando. Se ele faltou muito ou a professora achou que não devia passar ele vai fazer uma recuperação para poder passar, em janeiro. Mas isso eu não acho certo. De qualquer forma eles querem... Eles chegam na estatística do Estado: as reprovações diminuíram! Você que está ali na ativa, dando aula você sabe que o aluno não sabe nada, ou então porque exige a presença dos alunos se quando ele não tem a porcentagem de presenças, vai para janeiro e passa? Por quê? Há uma contradição. Está errado. Então vamos mudar isso. O aluno teve 100 faltas e depois em novembro resolve voltar para a escola, a gente tem que colocar um não avaliado e mandar ele para janeiro para ser aprovado. Se a escola não quer trabalho aprova ele e pronto! Porque se não, é só o trabalho de mandar e depois eles aprovarem lá! Esta parte do aluno compensar falta sempre existiu, não sei porque eles (professores) estão estranhando agora. Eu já fiz isso compensar falta de aluno que voltou em outubro. Mas aprovar sem conteúdo é bem mais complicado, acho... Quem dá aula no reforço em janeiro e eu já acompanhei sabe que o aluno que não compareceu ou foi apenas algum dia, é aprovado! Não pode reprovar em janeiro! É mais uma maneira deles passarem o aluno de qualquer jeito. Não importa a situação de aprendizagem que eles estão. Para não ter o índice de repetência que faz tempo que o Estado está tentando diminuir. Na outra escola a diretora cobrou a gente porque o nosso índice de reprovação estava alto, mas foi por causa da reestruturação e no ano seguinte a diretora não deixou reprovar os alunos nem quem tinha um monte de faltas. Isso devido à pressão e foi antes ainda da progressão continuada e do ciclo I e II. Já havia estudo e proposta de estar mudando por isso não me assustou porque indiretamente estava encaminhando para isto mesmo... Desde o Ciclo Básico Os índices agora não saem com frequência como saía antes... Porque agora eles sabem que não tem reprovação. Logo eles começam a mostrar o índice do quarto ano e vai estar baixo porque os professores vão começar a passar todos os alunos para a quinta série para não ter muitos problemas. Isto aí é para mostrar que o alto índice de analfabetismo diminui.” (EP4A)

Assim como em outros casos, os motivos e porquês das contrariedades estavam inseridos nas demais falas, e a forma como a não reprovação foi se tornando efetiva nas escolas, descaracterizando a proposta de progressão continuada, acabou por inflamar os professores, que comprimidos entre uma rotina diária “massacrante”, sem as condições necessárias asseguradas para o trabalho (como as condições atuais dos trabalhadores), e uma estrutura hierárquica exigente que propõe um discurso inovador, mas na prática empurram para o oposto, e gerou uma resistência a qualquer proposta de inovação porque, num limiar último, as professoras sentem-se parte de uma engrenagem, de uma estrutura, na qual os fins, em muitos casos, elas desconhecem ou preferem não conhecer, como disse uma das professoras: “eu preciso acreditar que é bom se não eu desanimo...” (EP4A)

“Porque a ênfase no reforço?

Professora: Eles estão tentando... Vamos supor... Limpar a “burrada” que eles fizeram na progressão continuada... Eles estão vendo que o aluno está saindo sem saber nada. Estão tampando o sol com a peneira. E o governo vai falar que fez tudo: deu reforço, pagou professores! E a culpa fica em cima de quem, deles? Não, do professor. A corda arrebenta no mais fraco. O negócio deles é política e continuar as coisas assim: eles ricos e nós pobres!” (EP2)



Mesmo resguardando as devidas críticas à forma como vêm se desenvolvendo estas atividades nas escolas, quando promovidas pelos gestores políticos, a “crença” na positividade de ações deste tipo, muitas vezes contraditoriamente, mostra que a ação dentro deste movimento pode promover, se repensada no coletivo da escola, uma aproximação para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, ainda que não se apresente como uma possibilidade absoluta de resolução dos mesmos.

#### **6.4 Considerações gerais**

As mudanças com relação ao conceito de avaliação, contempladas na proposta da progressão continuada pela SE, esbarraram na não preparação, envolvimento e orientação dos profissionais. Os professores evidenciaram a dificuldade de realização de uma avaliação formativa, quando na realidade se está preocupado com conteúdos e resultados, descaracterizando a concepção de avaliação (formativa) que se pretendia na progressão continuada.

As professoras incorporam um discurso mais arrojado e inovador sobre avaliação, muito próximo ao propagado e orientado pelo projeto da SE, mas, quando descreveram como a realizavam, evidenciaram aspectos relacionados à classificação e seleção, mesmo não compreendendo muito claramente o comprometimento desta prática e, portanto, com poucos reflexos de mudança da cultura avaliativa.

A avaliação pautada nos resultados evidenciava o desempenho dos alunos, dos professores e da escola, gerando na prática a classificação dos mesmos e uma relação marcada pela cobrança de resultados entre os pares. As professoras avaliavam para ver se o aluno aprendeu, o quê ou, ainda, o quanto eles aprenderam em relação aos conteúdos. Devido à introdução dos PCNs e das avaliações do PQE, as professoras avaliavam em função das habilidades que os alunos deveriam adquirir naquele ano.

Para as professoras, as provas constituíam-se um instrumento de avaliação importante. Elas contribuíam para confirmar a avaliação informal já realizada e formalizar a avaliação, pois possibilitavam verificar a aprendizagem – principalmente dos conteúdos. Na avaliação, a retomada da aprendizagem ou das dificuldades de aprendizagem referia-se muito mais à retomada dos conteúdos em função do resultado insatisfatório nas provas.

A introdução de novas formas/instrumentos de avaliação provocou novas relações entre alunos e professores, mas estas não garantiram uma mudança nas bases do conceito de avaliação e/ou em relação à classificação dos alunos.

A nota era utilizada para evidenciar o rendimento escolar dos alunos e indicava indiretamente os resultados do trabalho dos professores e da escola, para os pais e até a mesmo para a sociedade. Através das notas estabeleciam-se parâmetros de reconhecimento e de classificação (ou até pode se dizer produtividade).

A concepção de avaliação na progressão continuada ficou comprometida diante da prática das provas e notas utilizadas para medir o rendimento dos alunos e classificar em função dos resultados: persiste a cultura da classificação. Mesmo com a aprovação dos alunos, estes eram formal e informalmente diferenciados nas turmas.

Entre as dificuldades apontadas pelos professores ao avaliar, algumas relacionavam-se às condições de trabalho, as classes numerosas dificultavam o trabalho individualizado principalmente nos anos iniciais da alfabetização e, outras, ao ato de julgar em si.

Quanto ao conselho de classe, as professoras revelaram que sua função como espaço de discussão coletiva sobre a avaliação e de apoio às decisões dos professores sobre os alunos, sucumbiu à burocracia e ao fornecimento de dados para efeito das exigências legais.

Os juízos e valores emitidos diariamente sobre o aluno tenderam a reforçar a avaliação e ocorreram anteriormente à constituição da avaliação formal, respaldada geralmente nas provas e notas. A avaliação informal impregna a avaliação formal e é mais intensificada quando recai sobre a avaliação de comportamento, valores e atitudes dos alunos. Como revelado pelos próprios professores, eles possuem o domínio do que denominamos “geografia da classe”; através dos julgamentos e práticas cotidianas, instaura-se a posição de cada aluno na turma, que o classifica e constrói possíveis expectativas em relação ao sucesso/fracasso escolar.

A avaliação informal atinge todos os alunos da turma e, geralmente, reforça aspectos positivos nos bons alunos e negativos nos alunos fracos. Ela tende a conformar as expectativas dos indivíduos a um padrão pré-determinado. A não explicitação e conhecimento deste momento da avaliação – informal – na prática pode intensificar e ocultar mecanismos de classificação e seleção.

Com relação à proposta de organização escolar em ciclos, as professoras a desconheciam, associavam-na ao Ciclo Básico ou à reestruturação das escolas, que resultou na constituição de escolas de 1º ao 4º anos e de 5º ao 8º anos. Elas atribuíam esta modificação a uma ação

administrativa e econômica no estado de São Paulo para viabilizar a aprovação automática dos alunos.

A forma de implantação das mudanças sobre ciclos e progressão continuada, via decreto, sem participação dos professores e das escolas, dificultou o envolvimento e aceitação principalmente dos professores. Os problemas de infra-estrutura, recursos pedagógicos e humanos continuaram a existir.

Para os profissionais da escola, a progressão continuada aproxima-se mais de aprovação automática e neste sentido eles apresentaram os seguintes argumentos:

- favoráveis à idéia: devido à distorção idade/série, evita que um aluno fique muitos anos em apenas uma série/ano gerando problemas disciplinares; e, a concepção de respeito ao ritmo do aluno que na prática era atropelada pela necessidade dos resultados;
- desfavoráveis à idéia: retirou do professor o poder de controlar, negociar e motivar os alunos; e a aprovação automática decorrente da progressão continuada não resolve os problemas de aprendizagem/ensino e tende a remetê-los para o ano seguinte.

As mudanças ocorridas no trabalho pedagógico da escola foram influenciadas por diversos fatores, segundo os profissionais da escola:

- positivos: a metodologia, os conteúdos, cobrança, atuação presente dos profissionais da escola devido ao PQE; o trabalho coletivo, contemplado no projeto pedagógico da escola; e as medidas de reforço, estas sim, devido à nova proposta do estado;
- negativos: a ausência dos alunos, a desmotivação e o descomprometimento de professores, pais e alunos em decorrência da aprovação garantida, o comodismo e a resistência dos professores à proposta e a aprovação dos alunos.

Mesmo as professoras que defendiam a progressão continuada hesitavam em relação aos comprometimentos da aprovação automática na aprendizagem e a permanência das dificuldades dos alunos na continuidade dos estudos. A impossibilidade de garantir, mesmo com a aprovação de todos, a aprendizagem efetiva era fonte de muitas angústias nos profissionais que, diante disso, justificavam que as condições originais das famílias dos alunos influenciavam nas possibilidades de sucesso/fracasso escolar.

Segundo as falas das professoras, os pais consideraram negativa a progressão continuada por gerar comodismo, falta de interesse e baixa qualidade do ensino, devido à aprovação automática.

A tendência para a aprovação automática esvaziou a discussão da aprovação/reprovação e principalmente dos critérios, do para quê se está avaliando dentro desta nova proposta. A potencialidade da idéia da progressão continuada fica restringida em um sistema de ensino que funciona contrariamente ao que se pretendia – romper com a seletividade.

As medidas de progressão continuada/aprovação automática, reclassificação (somente para frente), classes de aceleração, reforço, revelaram viabilizar as estatísticas referentes ao fluxo escolar.

Mesmo podendo estar a serviço da regulação do fluxo escolar, o reforço teve um papel diferenciado - foi considerado por todos os profissionais uma das medidas importantes para amenizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. As considerações dos profissionais da escola em relação ao reforço foram feitas quanto à forma e não à sua existência:

- críticas: à duração limitada a dois meses a cada semestre letivo e duas horas semanais; a forma de contratação dos professores para exercer esta função no estado; à preparação do professor do reforço, discussão pela SE do projeto de reforço com as escolas e esta última em sua unidade; falta de condições pedagógicas e de infra-estrutura para a realização do reforço; e a falta de comprometimento e continuidade do trabalho realizado;
- sugestões: preparação dos profissionais para executar este projeto, permanência destes profissionais na escola e envolvimento com o projeto pedagógico da escola, continuidade do projeto durante o ano escolar. Duração mais constante semanalmente, durante o período de aula do aluno.

Quanto ao projeto Reforço nas Férias, este apresentou pouca credibilidade por parte dos professores devido à forma como era realizado e, conseqüentemente, seus resultados serem pouco confiáveis.

## **7 E COMO FICA A QUESTÃO DA SELETIVIDADE ESCOLAR? EMBATES SOBRE PROGRESSÃO CONTINUADA E AVALIAÇÃO**

A questão que nos propusemos a estudar neste trabalho esta relacionada à compreensão da avaliação no interior da implementação do Regime de Progressão Continuada. Nesta proposta é valorizada a avaliação diagnóstica e formativa e, como referência, os órgãos oficiais indicam a avaliação processual, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos tendo como norte os progressos obtidos ao longo de sua própria aprendizagem. Enquanto concepção de avaliação, não há que se discordar, pelo contrário, a proposta atende de certa maneira os anseios dos profissionais da educação e dos pesquisadores, no sentido de romper com uma concepção de avaliação pautada na classificação, seleção, punição e exclusão dos alunos.

Na realidade, durante todo o ano em que acompanhamos e coletamos os dados na escola selecionada para o trabalho, observamos que a prática avaliativa exercida pelos professores sofreu alterações quanto aos instrumentos de avaliação usados, mas, pouco se pôde perceber em relação à mudança na função que a avaliação historicamente exerceu na escola.

A fala dos alunos, mesmo a do 1º ano, que apenas vivenciaram um ano escolar, demonstraram que a partir da entrada ou do ingresso dos mesmos na escola, já se vai construindo a compreensão de que se avalia para hierarquizar as pessoas ou classificar os alunos, mesmo que para eles esta diferença, seja entre “bons/maus”. Essa compreensão poderá se intensificar no decorrer dos outros anos escolares.

“Na classe quem são bons alunos?”

Alunos: LA: Nós não somos! GA: O RO, a MI. A gente sabe ler, a letra é bonita. LA: De escrever eu sou bom...

E de ler?

Alunos: Todos: Mais ou menos. RO: Mas eu não gosto de ler.

E na classe?

Alunos: MI, ML, tem uns que estão aprendendo ainda...

Quem está ruim?

Alunos: LA: o RL o EN, AL. O AL é o bem ruim mesmo. GA: O GL ele sabe, mas demora muito fazer a lição. O GP era o mais rápido e também está ficando lerdo...

Por que é lerdo?

Alunos: LA: Porque a gente fica cansado. GA: Com preguiça. RO: Quando a gente está cansado, a gente para um pouco, para descansar. GA: Mas não pode demorar muito. O RL também é lento.” (EA1, G2)

“Por que tanta lição?

Alunos: AM: Para a gente aprender rápido e melhor. LU2: Quando ela está fazendo alguma coisa e a gente fica atrapalhando, ela manda a gente ficar quieto se não ela passa um monte de lição!

Ela passa a mesma lição para todos?

Alunos: AM: Aquela fileira que está no canto, ela passa outras coisas mais fáceis, palavras, frases.

Por que?

Alunos: **AM: Porque a gente é mais inteligente que os outros.** LU2: Eles não sabem ler, ela passa coisas fáceis para eles aprenderem e para eles não bagunçarem. Desde a primeira série eles só bagunçam, por isso não aprendem!” (EA2, G12)

“Você faz muita lição?

Alunos: MCA: Faço. MU: É. MCA: Hoje eu fiz a lição de casa e a de classe.

Será? Tem dia que eu não vejo vocês fazerem lição?

Alunos: (Silêncio).

Você acha que é um bom aluno?

Alunos: MCA: Mais ou menos. **MU: Eu não estou bom... Porque não lê.**

**O que aconteceu?**

Alunos: **MCA: Nós lemos, mas não muito. Eles lêem mais porque eles sabem!** (se referindo aos outros alunos da turma)

Mas vocês não freqüentaram os mesmos anos?

Alunos: (Silêncio) MU: Eu parei de estudar um ano, na 2<sup>a</sup>, porque minha mãe viajou e eu fui junto. MCA: Eu não aprendi a ler porque os outros mexiam comigo e eu batia neles.

Como melhorar?

Alunos: MU: Prestando a atenção na aula. (MCA repete a mesma idéia de MU)” (EA4, G2)

Assim a função da avaliação – classificação e seleção – fica efetivamente evidenciada pelos sujeitos que diretamente a sofrem no dia-a-dia. A presença desta função aponta que pouco se conseguiu avançar no sentido de mudança de concepção de avaliação, ou mesmo na cultura avaliativa e escolar.

É interessante também atentarmos para como ela se expressa no cotidiano escolar. A compreensão da avaliação revelada na prática observada e nas falas dos diferentes sujeitos da pesquisa reafirmou a constatação de FREITAS (1995) a respeito do “tripé avaliativo”. Houve a recorrência da avaliação relacionada à *instrução*, ao *comportamento* e mais sutilmente aos *valores e atitudes*.

Com relação aos aspectos instrucionais, a avaliação estava fortemente concentrada nos conhecimentos cognitivos, principalmente nos conteúdos das disciplinas de Português e Matemática, enfatizados nas tarefas escolares: lições e provas.

*“Aluno: HC: – Professora a hora passou rapidinho! (faz cara de contente porque já está na hora da saída)”*

*Professora: – Eu já disse se vocês ficarem quietos e fizerem a lição a hora passa rapidinho, se conversar demora!” (DC1, p. 21)*

*“Professora: – Pessoal, chega! tem lição para fazer! RL vira para frente! Vamos fazer silêncio!” (DC4–B, p. 7)*

*“O caderno de CL não esta com todas as lições, a maioria estava incompleta e com advertências da professora, ela fala em voz alta enquanto escreve: Incompleta! Não terminou a lição de novo!” (DC3, p. 20)*

Os aspectos relacionados ao comportamento foram muito enfatizados por todos alunos. Tanto mais a professora exercia o controle quanto os alunos resistiam em “aceitar” as regras escolares; os alunos apresentavam resistência em permanecer quietos, sentados, fazendo a lição, não se enquadrando no modelo ou no comportamento desejado pela instituição escolar, o que por sua vez dificultava a aprendizagem.

*“Dá o sinal a professora avisa:*

*Professora: – Podem continuar pintando porque a 1ª B não vai ter recreio. Não se comportam... Até aprender que tem regras para obedecer!*

*HF vem comentar comigo:*

*Aluno: HF: – A classe não tem Educação Física, Artística, vídeo agora nem recreio e daqui a pouco sem lanche porque eles não obedecem, né tia.” (DC1, p. 16)*

*“Professora: – MO vai levar bilhete. Vamos ver o que sua mãe acha?! Senão melhorar vai levar bilhete da Diretora!” (DC3, p. 36)*

*“Professora: – Vou colocar o nome na lousa de quem não vai sair para o recreio. JO3, ROB, JF, tenham dó! Parem! Eu vou colocar mais gente na lousa que vai ficar sem recreio!” (DC3, p. 27)*

*“Professora: – Agora está fazendo a lição, está um santo, né! Passei um “bilhetão” e a mãe dele: oh! (gesticula que ele apanhou)*

*O menino responde:*

*Aluno: TO: – Nem doe!*

*Professora: – AH! Não disse, então é porque apanhou!” (DC2, p. 10)*

*“Os alunos começam a se levantar, falar, bagunçar.*

*Professora: – Depois vocês querem vídeo! Vão sentar e ficar quietos! Já terminaram?! (muitos ainda estão copiando) Se não terminar não sai para o recreio. Está na hora do lanche formem fila!” (DC2, p. 8)*

Os aspectos relacionados às atitudes e valores eram mais sutis e de difícil acesso até para relacioná-los ou captá-los na realidade porque estavam imbricados em outros aspectos, mas eram perceptíveis nas recomendações das professoras sobre os alunos, e que ficou tanto mais frequente e intenso quanto aumentou a permanência e duração da relação entre eles, portanto no final do ano letivo. A construção do julgamento sobre o aluno ficou mais intensa, formal e informalmente.

*“Quando ela tem de chamar atenção de um dos alunos, ela geralmente se dirige até a criança e fala baixinho. Fez isso com RI, JS, EN. (...) com a ST devido à proximidade foi possível observar:  
Professora: – ST que coisa feia! A professora não quer que você faça mais isso! Você é uma menina bonita e não vai mais fazer isso! (a menina xingou o colega)” (DC1, p. 10)*

*“MI tenta entrar no grupo de TL que a rechaça:  
Aluno: TL: – Sai para lá que é seu lugar, aqui não! (a menina não sai) Quem manda ficar conversando!  
A professora tinha acabado de falar da importância do trabalho em grupo.” (DC3, p. 7)*

Todos estes aspectos foram constatados nas diferentes turmas da escola, sendo valorizados em maior ou menor intensidade de acordo com as relações estabelecidas entre a turma, o professor e o conhecimento.

Mas algumas mudanças foram notadas na prática da avaliação e vale a pena explorá-las. Ainda persiste dentro da proposta Regime de Progressão Continuada, a possibilidade da utilização de alguns procedimentos avaliativos como provas, trabalhos e notas, considerados formais, e evidenciados na descrição da prática pedagógica e avaliativa dos professores pesquisados.

O próprio governo aponta como se deve constituir a organização das escolas da rede estadual de São Paulo e, essa diretriz mantém as possibilidades apontadas acima e as notas como referência do desempenho escolar; mesmo sendo, em última instância, um I – insuficiente e um S – suficiente (o que implicitamente demonstra que até mesmo oferecendo “tudo a todos” podem ocorrer resultados diferenciados).

As provas, as notas continuaram sendo praticadas durante todo o ano escolar e de acordo com cada professor exercia diferente função. No início do ano e com o afloramento da discussão sobre o papel da nota foi se construindo um conceito entre os professores de que ela não servia para nada, a não ser para cumprir fins burocráticos.

Mas, na realidade as provas aplicadas no primeiro bimestre por todos os professores, ofereceu a eles um primeiro posicionamento ou classificação sobre os alunos, que seria refutado ou comprovado durante o decorrer do ano escolar. Este mecanismo de comparação é denominado por PERRENOUD (1986) como efeito “pigmaleão”.

No decorrer do ano e com a introdução de dois movimentos – um relacionado a discussão da progressão continuada pela coordenação/direção da escola, com ênfase no respeito ao ritmo do aluno e uma avaliação processual com base nos progressos dos alunos (de certa maneira contida na proposta pedagógica da escola), introduzindo a prática das fichas descritivas como um instrumento de avaliação – e outro relativo as avaliações do PQE, acabaram sendo geradas



práticas avaliativas com menos ênfase nas provas e com critérios pouco explicitados pelos professores aos pais e aos alunos.

Embora a utilização das fichas descritivas sofresse constantes adaptações e discussões, era tratada com muita seriedade por todos os envolvidos na escola. Ela era realizada paralelamente à atribuição de notas que como observado na descrição das práticas avaliativas, em capítulo anterior, pouco informava sobre como se constituíam as notas dos alunos e, posteriormente, a classificação dos mesmos.

Cresceu na escola a avaliação dos alunos pautada na observação dos progressos registrados em fichas descritivas que tinham como referência o acompanhamento do desempenho do aluno diariamente em sala de aula, enfocando aspectos relacionados aos conteúdos (cognitivos) – habilidades e, outro, relacionado a atitudes e valores. O trabalho de elaboração e construção deste processo foi muito importante e suscitou muitas discussões em relação a como fazer, mas bem poucos questionamentos do porque fazer.

“Como a progressão continuada afetou a escola?

Coordenadora: A primeira coisa que causou um certo tumulto foram as fichas descritivas porque na DE eles orientaram que nós deveríamos ter uma ficha de registro dos alunos, ninguém tinha esta ficha pronta. Nós tivemos que elaborar, disseram que o Estado iria mandar isso no final de 1997, uma ficha padrão para todos, mas não enviaram. Então cada coordenador elaborou uma ficha e os professores ficaram apreensivos porque não sabiam como registrar. O fato do registro foi algo que “pegou” muito porque eles não estavam acostumados a fazer, e os que registravam não o faziam de forma adequada. A partir daquele momento eles teriam que registrar de forma adequada em um documento pré-estabelecido. Eles poderiam anotar em seu diário, no seu caderninho, mas, tinha que ter uma ficha padrão para escola que todos deveriam preencher. Isso causou um tumulto muito grande primeiro porque a gente não tinha noção de como fazer e a gente foi tentando. A primeira ficha tinha 3 folhas, era uma coisa de louco! As reclamações dos professores, você imagina como eles receberam isso!? Eles já têm o diário, a papeleta, as atas e mais estas fichas. A gente está insistindo muito porque o professor tem que saber escrever sobre o aluno dele. É importante não somente falar, mas também escrever.

Mas todas as escolas estão fazendo esta ficha?

Coordenadora: Olha, eu vejo assim, um bom profissional faz o seu trabalho bem feito independentemente do outro profissional estar ou não fazendo. Têm que ser feito uma ficha então vamos fazer. Só que não existe uma fiscalização em cima disso, ninguém chega na escola e fala quero ver a ficha de registro do seu aluno. Mais uma vez ocorre acomodação. Se ninguém vem ver eu não vou fazer! Mas nós partimos do seguinte, não é só porque está na legislação, também por causa disso, mas nós acreditamos que é um documento importante para o aluno. De repente, o professor não está mais na escola no próximo ano, eu como coordenadora pego um registro bem feito e sou capaz de falar para a professora como este aluno era, mesmo não tendo sido professora dele. Então esta comunicação é muito importante.” (EC)

A adoção desta prática permitiu aos professores discutir outras formas de avaliar além das provas e das formas que tradicionalmente estavam acostumados a praticar, mas transferiu, com exceção das professoras que acreditam na prova como um instrumento principal de avaliação, todas os demais instrumentos para o âmbito da avaliação pessoal do professor sobre o aluno.

DALBEN (1998), ao analisar a prática das fichas descritivas explicitando o seu significado na implantação da Escola Plural, já alertou para algumas dificuldades provenientes deste recurso que também foram apontadas neste estudo. Reconhecer estes limites pode gerar novas formas de abordá-los. Embora já se tenha revelado a positividade deste trabalho na escola estudada, a existência das fichas descritivas remetia a avaliação para o âmbito informal, e como no caso das notas, às vezes eram utilizadas para controlar os alunos.

A leitura do conjunto de fichas e as situações analisadas em face de seu uso evidenciaram práticas pedagógicas genéricas ou particularistas de avaliação, construídas conforme a subjetividade do professor, num processo altamente improvisado e informal, em que somente o avaliador conhece os seus próprios critérios, limites e possibilidades, sendo os dois últimos, quase nunca compartilhados com os demais professores, com os alunos e muito menos com os pais.

[..] é possível admitir-se que não será com a introdução de uma avaliação do tipo qualitativo-descritivo que se poderá alterar o processo unidirecional e, por isso autoritário, que vem se revestindo a avaliação escolar, porque ela permanece totalmente dependente da postura e do olhar do avaliador na leitura da realidade pedagógica (DALBEN, 1998, p. 208-9).

Uma das dificuldades apresentadas pela autora refere-se à relação entre a avaliação e a organização do ensino, revelando a relação com os objetivos/metodologia/conteúdos e, o tempo para a realização desta atividade, que também foi encontrado na realidade observada nesse trabalho.

Observou-se ainda que estas fichas apresentavam uma fragilidade muito grande no que se referia à própria organização do ensino como um processo global e à compreensão e explicitação das necessidades de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino de conteúdos específicos. O tempo dispensado na elaboração de uma ficha “descritiva” e no seu preenchimento só se justifica quando os dados coletados transformam-se em conhecimentos que orientarão a prática pedagógica. Entretanto, elas não representavam documentos capazes de apoiar e impulsionar a construção de um maior conhecimento sobre o aluno, sobre as necessidades de ensino e a realidade pedagógica como um todo (DALBEN, 1998, p. 207).

Possivelmente, esta pode ser uma explicação para a resistência dos professores às fichas descritivas na prática escolar observada neste estudo: o tempo destinado à sua execução, principalmente considerando o fato de que as fichas não contribuíam para promover uma ação a partir de sua elaboração.

Ao abandonar as provas ou aplicá-las somente para cumprir um ritual, o professor pautava a sua avaliação apenas nos julgamentos e juízos constituídos no dia-a-dia escolar. Ele passou a

valorizar a avaliação informal em detrimento da avaliação formal e transformava as avaliações informais em notas que de certa maneira ainda se constituíam em uma forma de representar o rendimento escolar do aluno.

As notas não deixaram de existir com o Regime de Progressão Continuada nem de exercer fascínio sobre os alunos, mesmo sobre os pequeninos do 1º ano. Mais interessante é que, através das falas dos alunos, ainda se evidencia a centralidade da nota e suas funções como apontou SOBIERAJSKI (1992, p. 78-80): classificar o domínio de conteúdos; controlar atitudes e comportamento; e, motivar o aluno para estudar.

“Para que a nota?

Alunos: MH: Para incentivar, para ver se está certo ou errado. ML se estiver certo tira nota A.

Porque incentivar?

Alunos: MH para continuar fazendo. Ela dá uma nota e o outro já sabe se está bom. Serve para ver se está bom ou ruim

Como faz para ver a nota?

Alunos: ML: Ela vê a lição e coloca certo ou errado. Se estiver errado faz uma bola e faz bilhete. MH: Quando o EW faz errado ela manda corrigir em cima” (EA1, G9)

“E a nota?

Alunos: DO: Quando a gente é bom aluno, não conversa, ela vê o caderno. AD: Ela passa olha o caderno e coloca estrelinhas, daí é uma nota boa e ganha um prêmio. Eu ganhei uma lapiseira. DO: Ela olha caderno e quando não está certo ela coloca bilhete. AD: Nem sempre.” (EA1, G8)

“E nota?

Alunos: RA: Ela não dá, a dona nunca deu parabéns para mim. WI: Para mim ela já deu. HF: Para mim ela já escreveu e deu coração. (WI escreve a nota com o dedo no ar)

Porque ela dá nota?

Alunos: WI: Para quem faz a lição!” (EA1, G4)

*“Professora: – Vocês sabem que vai ter nota de leitura!? Fiquem quietos e respeitem a leitura do colega, senão...” (DC3, p. 4)*

A não mudança da centralidade da nota e do fascínio que ela exerce sobre os alunos, nem para aqueles que iniciam na escola depois de três anos de implementação do Regime de Progressão Continuada vai demonstrando e colocando dúvidas sobre a efetivação das mudanças propostas pelo órgão oficial na prática da escola e que a concepção de avaliação aí desenvolvida esteja cumprindo o papel de ser “formadora” e não o de ser “seletiva/excludente”. E se na prática não se está efetivando o proposto, o que se esconde?

Para os alunos, a prova continuou sendo um instrumento de avaliação importante, talvez pelo fato de algumas professoras aplicá-las bimestralmente e, pela existência das provas do PQE semestralmente, e principalmente pelo tratamento dado pela professora a esta questão: se a

utilizava com um caráter repressivo e ameaçador ou não. Muitas professoras acreditavam na positividade das informações obtidas através das provas, embora revelassem um discurso muito mais progressista e em consonância com a proposta da progressão continuada.

Neste sentido, os conceitos e a nota, embora para muitas professoras fossem de pouca representatividade para a aprendizagem e por isso pouco utilizadas por essas, eram enfatizados contraditoriamente pela sua necessidade na apresentação formal aos outros professores, aos pais ou em documentos. Portanto, elas (as notas) ainda se faziam necessárias, e aí percebe-se a dificuldade das professoras em estabelecer uma lógica coerente para esta prática.

“E como você faz para dar nota para os alunos?

Professora: Não eu não dou nota, eu escrevo ótimo ou parabéns, às vezes não escrevo nada. Depende se o aluno precisa, se ele não atingiu uma habilidade, eu escrevo: “o aluno não atingiu a habilidade”, e eu explico para a mãe porque ela pode ajudar em casa, se ela sabe como ajudar o aluno.

Os alunos sabem disso?

Professora: Não, não! É uma coisa minha mesmo porque... É mais avaliação porque geralmente eu só dou certo, eu não uso conceitos A, B, C. Agora, a gente têm que fazer isso no boletim da escola, mas não para o aluno, não.

E como você faz a conversão?

Professora: Eu faço o seguinte pela avaliação dele, vejo o tanto que ele acertou, o que ele merece. Se ele acertou um tanto, B, se foi metade então um C, se ele acertou menos da metade seria um D, mas a gente não dá D. Seria um C mesmo, mas, mais fraquinho e depois ele vai para o reforço.

E porque não dá o D?

Professora: Porque é progressão continuada né?! Não tem mais reprovação... é pela lei... uma regra, sei lá eu!? (ri) A 1ª série e outras séries não reprovam só reprova na 4ª série, ou se não, você pode reprovar por falta, mais de 75% de falta. Mas mesmo assim ele pode ir para a recuperação de janeiro e ser aprovado. Mesmo que ele não faça nada ele é aprovado. Por isso a gente não utiliza o conceito D, só até o C.

Eu não entendi como você faz para dar a nota?

Professora: Com base na avaliação e também no que ele faz porque às vezes na avaliação o aluno fica nervoso e você sabe que ele sabe, mas na hora ele faz errado. Então não é só pela avaliação, eu também dou as minhas atividades para eles. Eu dou muitas atividades então eu avalio por isso também. Eu mando ir à lousa fazer e observo quem está conseguindo fazer. É uma avaliação global de tudo o que acontece.” (EP1)

Muito interessante observar na fala das professoras a dificuldade em associar uma mudança na concepção de avaliação dentro de um sistema de ensino que não está preparado para tal. Desta forma, procuram-se mecanismos para resolver os problemas burocráticos existentes e ainda criam-se outros mecanismos para não enfrentar/não provocar mais conflitos (como aprovar os alunos para não enfrentar a burocracia e o constrangimento da negação de sua avaliação/seu trabalho) se adaptando as necessidades práticas da não reprovação do aluno.

Ao tentar explicitar este fato, a professora não revelou mais informações a respeito do mesmo, mas acabou por esclarecer como ela realizava a avaliação e os procedimentos que ela utilizava. As provas tinham um significado, mas não representavam a totalidade da avaliação

porque o fator emocional na realização das mesmas poderia acarretar uma não correspondência com a realidade quando contrastada com o acompanhamento diário da professora, através de instrumentos como a observação nas aulas, do caderno, da execução das atividades em folhas ou mesmo na lousa, o que revela a **força dos juízos já estabelecidos informalmente** pelos professores sobre o desempenho dos alunos.

A única referência clara com relação à atribuição de notas era a nota D que gerava discussão e polêmica porque como todos eram aprovados, não fazia sentido a atribuição desta nota. Mas os professores (como se observou nos Conselhos de Classe) persistiam na sua aplicação até como uma forma de resistência contra a aprovação automática, sugerindo: “vai passar de ano, mas o professor do ano seguinte verá o D!”. Os professores eram contrários a essa aprovação, porque achavam que a progressão continuada, nestes casos, gera aprovação automática, se considera que o aluno sempre progride e não se estabelecem critérios para este progresso.

No caso da professora do 1º ano, realmente ela não atribuiu nota D durante todo o ano escolar, mas isso não significa que ela não tivesse alunos com D. Mas diante da necessidade da aprovação dos alunos, não fazia muito sentido para esta professora tal prática, porque ela já trabalhava com a idéia da aprovação automática, independentemente dos alunos adquirirem ou não a aprendizagem.

Mesmo que se pretenda mascarar a exclusão pela reprovação não atribuindo notas abaixo de C, isso revela apenas que “é proibido repetir”, porque a classificação do desempenho dos alunos se mantém informalmente, marcando as possibilidades de êxito/fracasso dos alunos e, mais cedo ou mais tarde, nesse caso bem mais tarde, os alunos e os pais perceberão o engodo que esta nota C representou.

Desta forma, tanto faz se as notas serão acima de C ou S, o importante é que elas denunciam em seu bojo a classificação e seleção dos alunos formalmente, mantendo e perpetuando a distinção entre os indivíduos na escola e na sociedade. E, em existindo essa seletividade porque escondê-la ou mascará-la? Isso nos coloca duas questões: evidenciar a seleção não seria assumir que a escola – reflexo das políticas públicas que organizam esta instituição – não é capaz de lidar com as diferenças, e que mesmo não sendo a criadora das desigualdades, a escola mantém e perpetua as desigualdades. Por outro lado, não existiram interesses (políticos) em não revelar estas desigualdades difundindo-se a idéia de que todos estão tendo oportunidade, divulgando assim uma falsa idéia de democratização? Mesmo que a escola

oferecesse tudo a todos, ao manter e reproduzir as desigualdades em seu interior, poderia vir a ser um mecanismo de mobilidade social generalizado e amplo como se propõe?

No início do semestre as professoras não diferenciavam tanto os alunos de maneira a discriminá-los na aprendizagem devido à não constituição dos juízos e valores sobre os mesmos, mas no segundo semestre intensificava-se a ênfase na diferenciação dos alunos, tanto na prática que observamos como nas entrevistas que fizemos com os alunos. Aos poucos tornavam-se naturais e inerentes ao próprio aluno os juízos feitos sobre ele, passando esse a assumir as imagens e estereótipos que foram se construindo sobre ele no âmbito da sala de aula.

*“Enquanto os alunos faziam a lição a professora ensinava alguns alunos em sua carteira, RA depois EN, o interessante é que na hora de ensiná-los ela não fazia diferenciação em ensinar os alunos que fazem bagunça como o caso de EN, que se distrai na lousa se a professora para um segundo de lhe dar atenção, do DI que fez um escândalo na aula ou do HF que a semanas senta ao lado dela, ela tenta controlar tanto o comportamento quanto a aprendizagem mas ele apresenta muitas dificuldades, não consegue usar o caderno e juntar as letras embora as reconheça. Pacientemente tenta ensiná-los mas constantemente tem que parar e chamar a atenção dos alunos; que reclamam da bagunça dos colegas.” (DC1, p. 27)*

*“Professora: – Quem vai ganhar no comportamento é a fileira da ST!*

*Aluno: YA: – A nossa também!*

***A professora concorda com a cabeça, mas depois muda de idéia:***

***Professora: – Não por causa do RL!***

***Aluno: YA: – Como sempre! (RL resmunga descontente com o comentário)” (DC1, p. 36)***

Através destes pequenos gestos ou falas que aos poucos, na vivência diária, formam os juízos de valor da professora sobre os alunos e dos alunos sobre os outros alunos e sobre si mesmo, separam-se em os que vão ter êxito e os que vão fracassar. Os valores constituídos nesta prática são expressão dos valores que os professores transmitem devido ao lugar que ocupam na instituição escolar e, que na verdade são valores construídos e dados pelo tipo de sociedade em que esta instituição esta inserida, portanto os valores sociais de uma escola (capitalista) são aí manifestados e mantidos muitas vezes veladamente.

É interessante observar que estes juízos informais tendem a se constituir não somente no âmbito da sala de aula, mas aos poucos extrapolam para fora da escola, posteriormente para a família/sociedade (se não refutada pela primeira), em parte contribuindo para o que MALAVAZI (2002) denominou de “avaliação social”.<sup>40</sup> Neste sentido percebeu-se que este tipo de julgamento

---

<sup>40</sup> Sobre avaliação social MALAVAZI (2002, p. 223) esclarece: “Trata-se do processo de medir, quantificar e qualificar os indivíduos, exercido pela sociedade que opera como examinadora das atitudes dos mesmos em seu convívio social como, por exemplo, no ambiente familiar, profissional, de amigos, etc. Entendemos por avaliação social também o processo permanente de vigilância e observação que se impõe aos indivíduos e que é resultado da

praticado na escola passa a se constituir na imagem do aluno (também fora da escola) marcando, também informalmente, suas possibilidades de sucesso/fracasso.

Vejamos exemplos desse tipo de formação (deformação) evidenciados na escola em dois momentos observados formalmente:<sup>41</sup> as reuniões de conselho de classe e as reuniões de pais e mestres.

*“RL – falta muito, a professora considera preocupante porque é alfabetização; falta concentração nas atividades começa e não termina, encenqueiro, mexe com os colegas não deixa os outros fazerem a lição.” (DCCC, p. 7-8)*

*“RL – esforçado, deve estudar, apresenta problemas de comportamento, agressivo e briguento, mexe com os colegas.” (DCRPM, 1-2)*

*“RL – muito teimoso, briguento, só faz a lição quando quer, falta demais, precisa estudar mais em casa.” (DCRPM, p. 6-7)*

Como se observa nos exemplos acima, há uma construção da imagem de RL do 1º ano, como sendo um aluno lento, indisciplinado, passando pelos comentários da amiga de grupo (nas falas anteriores), pelos juízos discutidos com os outros professores e, finalmente apresentados aos pais. Pouco a pouco se constrói uma imagem do aluno através do seu desempenho, comportamento e atitudes, marcando a sua posição dentro do âmbito escolar e fora dele.

Desta forma, a avaliação informal se manifesta, de maneira a selecionar nas turmas os bons/maus alunos; fracos/fortes e por fim os que terão êxito/fracasso. Esta pode ser uma forma considerada até dissimulada de se manter dentro do aparato escolar a seletividade dos indivíduos. **Ocorrendo a “avaliação informal” na escola paralelamente à “avaliação formal”, independentemente desta última ser determinante ou não na seleção dos indivíduos, através da avaliação informal, o caráter seletivo e classificatório permanece no âmbito escolar,** possivelmente reflexo e necessidade imposta a esta instituição pelo tipo de sociedade à qual ela serve.

Embora se pretende uma avaliação formativa/diagnóstica e não seletiva, como tanto enfatizado nos textos oficiais do governo, **na prática o que ocorre ainda é uma avaliação que coloca “as coisas”, “as pessoas” nos seus lugares,** marcando assim o seu desempenho escolar e

---

medida da avaliação feita sobre ele e, em decorrência disto, quantificada como adequada ou não, procedente ou não. Como resultado, o indivíduo será “aprovado” ou “reprovado” pelo meio em que vive [...]

<sup>41</sup> Refiro-me a formal porque estes espaços existem e constituem parte da organização escolar, ao contrário não se considerou aqui os momentos informais de trabalho na instituição - café, recreio, intervalos onde os professores também expressam seus julgamentos sobre os alunos.

seu êxito na vida. Perpetua-se, ainda hoje com o Regime de Progressão Continuada, a função da escola em manter/reproduzir as desigualdades sociais, já denunciada por BOURDIEU (1992), como lógica geral.

Mesmo que se conceitue a progressão continuada como uma “aprovação automática”, a garantia a todos da permanência no sistema escolar, não implica que este deixe de continuar exercendo a função social de selecionar os indivíduos, marcando o seu destino escolar e social.

A aprovação automática ou mesmo a aprovação indistinta de todos os alunos não garante uma ruptura com este modelo construído pela sociedade capitalista, ao contrário, tende a mascarar e dar uma idéia de legitimidade ao que na verdade configura-se como promotora e intensificadora da desigualdade. A progressão continuada ao se tornar uma aprovação automática ou em massa, pode não significar, como se pretende, “mais ou melhor” preocupação com o ritmo de aprendizagem dos alunos, mas talvez apenas um marcar as diferenças entre estes ritmos de aprendizagem. E essa diferenciação se torna tanto mais perigosa quanto se aproxima de julgamentos intuitivos ou subjetivos porque esconde no discurso da democratização e acesso a oportunidades, a lógica da manutenção das desigualdades escolares e sociais.

A ocorrência deste tipo de seleção, através da avaliação informal, como já referida, ainda que exercida pelo professor, não é realizada intencionalmente. A própria formação e vivência nessa estrutura construída socialmente acaba por induzir, em muitos casos, à prática e “prepara” estes profissionais e a instituição escolar para perpetuar esse tipo de conduta.

As mudanças observadas na escola pesquisada estavam muito mais relacionadas aos procedimentos de avaliação, em decorrência da proposta de avaliação contida na progressão continuada, e de certa maneira vai se modificando no sentido de tornar cada vez menos explícitos os critérios de julgamentos do professor, cada vez mais centrados em aspectos “intuitivos”, “subjetivos”, o que de certa maneira, é tanto mais perigoso quanto se aproxima da avaliação informal e, portanto, tanto mais implícitos/mascarados se constituem os mecanismos de seleção escolar.

Muitos autores também demonstram preocupação quanto a este aspecto: PERRENOUD (1986), ENGUITA (1989), MCLAREN (1991), PINTO (1993), FREITAS (1995), BERTAGNA (1997), BOURDIEU (1998a), SACRISTÁN (2000) os quais de maneiras diferentes apontam como este tipo de prática baseada em valores e juízos não explícitos ou em critérios pouco definidos podem vir a mascarar as formas de eliminação/seleção escolar e marcar os alunos através do fracasso/sucesso.



Paralelamente, no aparato escolar revela-se a idéia do “aluno ideal”, pautada em um modelo que não é comum a todos os alunos, dificultando ainda mais o êxito desses em atender a tal modelo, especialmente os alunos que provêm de um ambiente mais distante do modelo exigido no âmbito escolar, sendo, portanto, as suas possibilidades de sucesso mais difíceis.

Estas diferenciações, aos poucos, somadas a tantas outras dissimuladas na realidade escolar, acabam por confirmar os destinos dos alunos e suas possibilidades de sucesso/fracasso, uma vez que os alunos têm que aprender um certo “habitus cultural”, que é tanto mais incomum e impossível de se adquirir quanto mais a origem do aluno se aproxime a de uma clientela pobre.

“Quais alunos você acha que não vão atender às suas expectativas até o final do ano?”

Professora: RA, WE, WI. A RA, o problema é que ela não assimila, ela não consegue assimilar. Até a Coordenadora queria mandá-la para fazer uma avaliação com um especialista. O RL, eu nem vou contar porque ele já está conseguindo ler. O HC já consegue ler bastante, o DO também. Quem mais está no reforço? O EN não consegue, o EC sabe o alfabeto, mas não consegue ler, ele não consegue juntar as letras. A JS ela consegue ler, mas muito pouquinho, lá (no reforço) não sei. A JH não consegue ler quase nada. O problema da JH era a falta porque no começo ela faltava muito e também de aprendizagem. Ela é esforçada, mas... ela é esforçada só que é difícil! O WE ele falta muito, ele sempre está doente. Quando ele vem na escola até que ele se esforça, mas devido à falta, mais falta do que vem, então comprometeu a aprendizagem dele. A Coordenadora também quer uma avaliação dele para saber qual o motivo da doença porque a mãe não explica direito. O WI é esforçado, faz tudo o que eu mando, sabe o alfabeto, mas na hora de juntar ele se atrapalha. Ele sabe algumas sílabas, mas na hora de juntar ele se atrapalha. O EV também consegue. Outro dia eu fiz uma leitura e ele conseguiu alguma coisinha, mas é mínima. A LU estava no reforço, mas ela já consegue fazer texto, ler, já sabe. O problema dela não é um problema grave. Mais estes outros que são os problemas mais graves.

(...) Quais os alunos que você teve mais dificuldades de ver resultados?

Professora: No caso desses alunos que estão no reforço porque o problema deles também era desinteresse porque você mandava eles fazerem e eles não estavam nem aí! Desde quando eu assumi a classe, eles já eram eles assim, não faziam nada e ficava por isso mesmo! Eles se acostumaram naquilo, se acomodaram naquilo. Agora alguns alunos tentam fazer, às vezes eles não querem fazer, mas às vezes eles conseguem.

Você acha que o comportamento deles influenciou na aprendizagem?

Professora: De alguns. Têm uns que sabe ler tudo, não atrapalhou nada não. Depende do aluno, o DI, ele é agressivo, mas agora até que ele melhorou. Mas tem aluno que o problema com ele, eu não sei... Não sei qual é o problema, como eu posso dizer, desinteressado, não sei como falar. Então influencia porque ele não quer fazer nada e você passa a lição e ele não quer fazer nada, como o HF. Eu passei a lição para ele às vezes ele faz, depois ele fica lá, fala que está cansado, não que fazer nada, e fica lá.

O problema deles é devido ao comportamento?

Professora: Não. O EN e EC eles são... O EC ele gosta muito de cuidar da vida dos outros, tudo o que acontece na classe ele quer saber o que aconteceu e acaba não fazendo a lição. Ele mexia com os outros, cutucava, mas agora ele parou. No final do ano ele está se interessando, fazendo a lição. Ele me pede para passar a lição. Antes eu estimulava e ele não estava nem aí, agora ele está... mas, também ele tinha 6 anos agora que ele fez 7 anos. O que eu acho também, o problema desses alunos que eu notei é que os problemas vêm de casa. Dependendo do comportamento que eles vivenciam em casa. Às vezes eles chegam normais na escola, não dá trabalho. Mas, às vezes eles chegam “atacados” de casa, agressivos. Então influencia muito, a família, né!? (silêncio)” (EP1)

“Como é na classe?”

Alunos: JS: A gente gosta de brincadeira, mas tem vez que a tia faz a lousa cheia de lição. TH: Demora muito, mas a tia fala que para quem é bagunceiro é grande, mas para quem não é, é pouco.

Como são os alunos?

Alunos: JS: Uns são bagunceiros, uns quietos. TH: Têm uns que são fracos, outros fortes.

Quem são os bagunceiros?

Alunos: TH: o EN, HF. AC: O PA, RI, a ST às vezes é bagunceira. A tia manda ler e ela não lê! Porque tem vergonha, ela sabe, mas não sabe ler...

Porque acontece isso?

Alunos: TH: Não sei!” (EA1, G10)

“E o aluno ruim?

Alunos: GL: Ih... O WE (aponta para o menino), o HF é o pior de todos, ele só faz bagunça, a JS, EC.

**WE: eu não sou muito ruim!!**

Por que?

Alunos: (silêncio)

**Você lê?**

Aluno: WE: Não.

**Escreve?**

Aluno: WE: Um pouco.

**Você vem às aulas?**

Aluno: WE: Às vezes...

**Você é um bom aluno?**

Aluno: (WE abaixa a cabeça e fica em silêncio). GL: Não! Bom aluno não falta.” (EA1, G7)

Assim como as professoras tinham clareza dos alunos que não conseguiram progresso, os alunos também demonstraram este conhecimento possivelmente devido a vivência diária e, em ambos os casos ficou evidente a diferenciação entre os alunos. Maior expressividade ainda pode ser notada pelo gesto e o silêncio do aluno WE, uma vez que suas possibilidades de êxito são pouco prováveis (já a partir do 1º ano escolar), marcada no próprio grupo e fruto de uma condição que como se revela pode ser constituída antes mesmo do seu ingresso, a ausência nas aulas como ele mesmo expõe. Quando a professora afirma que determinados problemas são de origem familiar, podem estar contidas aí “predisposições” que revelam as possibilidades de êxito/fracasso deste aluno em relação aos demais (provenientes de ambientes familiares que por exemplo enfatizam a presença nas aulas como aspecto importante).

A partir da fala da professora que remete os problemas/dificuldades de aprendizagem para fora do âmbito escolar, para a família, reforçam-se as idéias defendidas por BOURDIEU (1998a, p. 42) sobre o “capital cultural” e que, diferentemente do que querem acreditar na proposta do Regime de Progressão Continuada, denunciam que esta não só não dá conta porque continua a perpetuar mecanismo de “exclusão branda” no seu interior, à medida que os alunos permanecem no sistema, mas sem possibilidades reais de sucesso, ao mesmo tempo em que se constroem as justificativas para o seu eventual fracasso, pautadas principalmente na crença da incapacidade dos mesmos em ter sucesso em um sistema que lhes garante acesso e permanência, e que dissimuladamente empurra-os para a exclusão e, portanto, para sua condição social original,

demonstrando que esta dissimula as desigualdades sociais como apontam BOURDIEU & CHAMPAGNE (1998, p. 222), ou ainda, a “eliminação adiada”, mantendo tais indivíduos no sistema, mas reservando a eles posições (expectativas) menos nobres como defende FREITAS (1995, p. 240-3).

“O que acontece quando falta?

Alunos: DI: O **WE é o que tem mais falta...** JH: Eles ficam para recuperação. O aluno falta de bobeira, tem que faltar só quando está doente. Ele fica na rua. JC: Se faltar muito, eles não aprendem... Quando a professora manda ler, eles não sabem.” (EA1, G 5)

“E o que acontece no final?

Alunos: GL: Não passa de ano. Sabe o RL se ele faltar mais ele... **WE: eu tenho um monte de faltas...** Porque você falta?

Alunos: GL: A tia falou que ele é doente. WE: Não eu! Falto para soltar pipa!

O que acontece se faltar muito?

Alunos: RI: Repete! WE: Meu irmão falta, eu falto.

**E sua mãe?**

Alunos: **WE: Não fala nada. RI: “Caramba” que mãe?**

Todos vão para o 2º ano?

Alunos: GL: Quem não faltar mais de 50. Alguém vai, eu. RI: **o WE eu não sei porque ele tem falta, acho que ele repete o ano.** (WE fica quieto)” (EA1, G7)

O próprio estranhamento demonstrado pelo aluno RI com relação ao comportamento da mãe de WE, que segundo ele mesmo não incentiva ou estimula o filho a frequentar a escola, retoma a questão colocada por BOURDIEU (1998a) e também pela professora, que as diferenças/desigualdades se originam no âmbito familiar, portanto, são traçadas anteriormente à entrada da criança na escola e que se as expectativas em relação à ascensão social do filho através da escola são desacreditadas ou até mesmo ignoradas devido a outras necessidades. A valorização deste tipo de investimento e as capacidades de êxito desta criança ficam tanto mais reduzida quanto menor for o grau de capital cultural da família deste aluno.

Nos anos 90 vivemos, com a ascensão do neoliberalismo à categoria de política oficial, a utopia liberal da promoção da equidade a partir da ação de variáveis intra-escolares. Nada contra a escola ter qualidade e empenhar-se na aprendizagem e formação do aluno, mas ficou claro que a ação de tais variáveis intra-escolares têm um papel limitado se fora da escola continua se incentivando a geração de desigualdades sociais. A escola não é uma “ilha” de possibilidades.

Neste sentido, a fala das professoras em relação aos possíveis resultados decorrentes da progressão continuada, mesmo quando estas se diziam favoráveis à proposta, demonstram insegurança, medo e descrença de que tal medida provocasse mudanças em relação à aprendizagem do aluno ou resolvesse os problemas escolares.

“A progressão continuada e os ciclos resolveram os problemas escolares?

Professora: Não porque o aluno continua evadindo da escola... (silêncio)

Como você analisa o aproveitamento da aprendizagem dos alunos na progressão continuada?

Professora: O que melhorou foi só o trabalho em grupo porque daí um ajuda o outro. Eles ficaram mais soltos e conseguem aprender mais. Tem o mesmo tanto de alunos com problemas de antes, mas eu achei que eles ficaram mais... eles trocam idéias um com outro. Então eu acho que para eles facilitou mais....

Os alunos estão aprendendo mais com a progressão continuada?

Professora: Não, eles não estão aprendendo mais, só no reforço que alguns conseguem aprender, mas mesmo com o reforço têm alguns que não conseguem...

A defasagem de conhecimentos é corrigida na progressão continuada?

Professora: Não. O reforço ajuda, mas não que o aluno vai melhorar 100%. Ajuda um pouco, o mínimo... Mas, não resolve.

O que resolveria?

Professora: Acho que deveria ser uma classe menos numerosa porque você trabalharia como poucos grupos. Ficaria mais fácil lidar com os alunos. Voltar as estagiárias de antigamente. Quando eu era estagiaria, os alunos que tinham problemas de aprendizagem, eles ficavam com a gente e dava reforço desde o início do ano. Agora fica para professora.

A escola tem como resolver os problemas de aprendizagem dos alunos?

Professora: Não... Não! Acho que não. Isso é no mundo inteiro. Vai aos poucos resolvendo mas, tudo não porque cada criança é um caso. Depende também de casa, como a criança é tratada, isso também abala a criança e prejudica a aprendizagem dela, tem vários fatores que abalam a criança: a família e o emocional abalam muito a criança.” (EP1)

No final é interessante observar que a professora reconhece os limites de sua ação e da escola, revelando uma mão dupla: a uniformidade ou a permanência dos alunos na escola (aspecto extremamente importante) não possibilita uma relação de igualdade porque os fatores externos a este sistema comprometem. Vale lembrar que a escola é apenas mais uma instituição num emaranhado de outras que compõem a sociedade, e que têm um papel a cumprir. A professora sutilmente aponta que as diferenças escolares são resultado e reflexo das diferenças sociais das condições e constituição das famílias e que desta dependem também as possibilidades de sucesso/fracasso dos mesmos.

Através da avaliação informal, do professor e dos próprios alunos e em alguns gestos e silêncio de WE se construíram os conceitos e juízos sobre ele, formou-se uma imagem. As diferenças foram marcadas, principalmente entre os bons/ruins ou fortes/fracos. Mesmo com essa diferenciação, constatada “informalmente”, e tendo recorrido às medidas de reforço citadas pela professora, como no caso do aluno WE que pouco alteraram a sua produção escolar revelando o seu baixo desempenho, ele foi encaminhado para o ano seguinte. Independentemente de qualquer avaliação (idônea ou não), podemos afirmar que a aprovação foi decidida por um “sujeito” (gestores da política educacional/Estado), que necessariamente não participou e acompanhou o

desenvolvimento do aluno e que, arbitrariamente determinou em função de seus próprios interesses, a aprovação automática do aluno.

O sucesso/fracasso de alguns é previsível até para os alunos que ingressam no 1º ano, e se considerarmos ainda que eles freqüentam uma escola onde as possibilidades de sucesso são desiguais, se comparadas a outras escolas com outro tipo de clientela, reforça-se a hipótese construída acima sobre a pouca probabilidade de um aluno como WE obter sucesso em carreiras mais nobres, corroborando com o conceito de FREITAS (1995, p. 242) sobre “a eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres”. Para os alunos esta distinção é clara e perceptível quando eles falam sobre a imagem do aluno, quem eram os alunos bons e ruins.

Neste sentido, o professor e os próprios alunos já estabelecem uma diferenciação entre eles, mesmo que de maneira informal. Isto se estende à escola, aos pais, impregnando no aluno para além da vida escolar.

Ao descrever como opera na realidade a avaliação informal e formal e como ela mantém sua função de selecionar os indivíduos e classificá-los, podemos afirmar que a progressão continuada dificilmente se efetivará nestas condições, podendo apenas se aproximar de uma aprovação automática que não responde aos anseios propostos nos documentos oficiais, muito menos ideal de qualidade de ensino, ainda que “resolva” em parte o problema dos índices estatísticos relativos à reprovação.

Em parte, afirmo, porque além da exclusão aqui tratada, “a exclusão branda” no interior do sistema escolar, para aqueles que conseguiram o acesso ao sistema escolar e conseguem nele permanecer mesmo que com as perspectivas já percorridas no trabalho, não abordamos a exclusão **antes** da escola, sem falar da “exclusão oficial”, as taxas de evasão escolar oficiais, que não deixam de representar uma outra forma de exclusão. Sobre a evasão escolar, recentemente, a REVISTA EDUCAÇÃO (2001)<sup>42</sup> também apontou a exclusão social enquanto intensificadora da expulsão dos alunos da sala de aula embora as taxas de matrículas tenham sido as mais altas da história da educação brasileira. Parece-nos que a discussão de mecanismos de eliminação existentes no sistema escolar extrapola o tema deste trabalho, pela multiplicidade de fatores envolvidos.

Nesse sentido a discussão sobre a avaliação e como esta opera na realidade (formal/informalmente) intensificando a seleção escolar, não pode ser entendida sem uma análise

---

<sup>42</sup> Ver especialmente artigo de RAINHO (2001).

da organização do trabalho escolar, uma vez que a avaliação é apenas um dos elementos, ainda que considerada um dos mais importantes para explicar o funcionamento da escola em nossa realidade (FREITAS, 1995).

Na verdade, a avaliação escolar acaba por revelar os objetivos da escola e, se ela se apresenta no formato já desenhado neste trabalho - de avaliação classificatória, também os objetivos da aprendizagem tem se aproximado muito mais de uma concepção de ensino não formativa e excludente. Como a discussão da avaliação revelou, os objetivos da escola estão voltados muito mais para a aquisição de conteúdos, em função de uma hierarquização dos alunos, e não para os objetivos de uma escola formadora que contemple todas as dimensões do ser humano e não apenas enfatize o domínio cognitivo, de forma fragmentada.

Em não se promovendo a discussão da forma como a escola organiza-se, seus objetivos/avaliação e conseqüentemente dos conteúdos culturais transmitidos pela mesma, ou seja, a relação conteúdos/metodologia, não se enfrenta a questão concreta vivida no interior das escolas e se favorece à manutenção de um sistema que não é promotor de sucesso, mas intensificador e dissimulador das desigualdades sociais.

Pretender acabar com a “cultura da repetência”, no cotidiano escolar, através de medidas político-técnicas decididas de “cima para baixo”, no caso da Progressão Continuada, está produzindo um efeito inverso. À medida que a questão dos conteúdos culturais e, conseqüentemente, a questão do conhecimento escolar, não foi tomado como objeto de preocupação e de discussão, a garantia da continuidade da escolarização pode estar significando o vazio da aprendizagem, por não representar significado real de reprodução e construção de cultura para os/as educando/as. Ter a intenção política de superar, de fato, a “cultura da repetência”, significa enfrentar a questão das desigualdades sociais e culturais que interferem no desempenho dos/as educandos/as pobres frente à cultura escolar hegemônica. Assim, o Sistema de Progressão Continuada propõe uma solução superficial para superação do fracasso escolar, pois não o enfrenta como um problema social cultural. O efeito discriminador do conhecimento escolar estratificado frente às desigualdades sociais e culturais dos/as educandos/as provoca os fracassos e a evasão escolar (FREITAS, J.C., 2000, p. 114).

A não compreensão do significado dos ciclos acaba por impossibilitar qualquer mudança efetiva na concepção de avaliação, já que os professores e profissionais da educação não foram considerados no processo de discussão do impacto desta nova organização escolar, e ao não se promover tal discussão e centrar todos os esforços na progressão continuada, ou seja, nos resultados escolares, a atual proposta impede as possibilidades de mudança porque, como já disseram outros autores e reiteramos aqui, mudar a avaliação implica em questionar a escola, os objetivos a que ela se destina ou que se impõem a ela. Esvaziado a discussão sobre a concepção

de escola e de avaliação, que deveria ocorrer em função da proposta de ciclos, acaba por encerrar todo o processo educativo nos marcos da intensificação das desigualdades escolares e sociais, ainda que todos na escola se esforcem ou trabalhem acreditando contribuir para uma educação emancipatória.

A passagem abaixo é bem expressiva em relação a não compreensão do significado da nova organização escolar: os ciclos.

“E os ciclos de aprendizagem?

Professora: Ciclos?

Antes era seriado, 1ª série, 2ª série?

Professora: Ahhh! Até a 4ª série e até a 8ª série. Só que reprova na 4ª e na 8ª.

E os ciclos de aprendizagem na escola?

Professora: Só nessa escola têm, devido ao projeto que é construtivista, porque nas outras é tradicional.”  
(EP1)

A inviabilização da compreensão dos ciclos compromete significativamente a discussão do tipo de formação que se propõe e de que concepção de educação e ensino estão pautados. Isso têm implicação direta no entendimento dos objetivos da escola e na idéia do avanço progressivo dos alunos. Na verdade, essa é a grande possibilidade dessas mudanças – ciclos e progressão continuada, através delas se estabelecer a discussão e constituição de novas formas de organizar as escolas e de compreender a educação em nossa sociedade. Mas sem esta discussão toda a mudança fica resumida na discussão da progressão continuada, encerrando no seu bojo a discussão sobre aprovação/reprovação e disseminando uma idéia (tanto entre os profissionais da educação como na comunidade escolar) de que o ensino de qualidade, por contraposição, implica na reprovação dos alunos, intensificando dissimuladamente em todos a necessidade da seleção para que haja qualidade, inculcando esta idéia e acentuando as desigualdades, não só no ambiente escolar, mas no bojo da sociedade. Desta forma, a ideologia da necessidade das desigualdades se mantém e perpetua. O professor e a escola jogam papéis que são colocados a priori para os mesmos.

“Você vai para o 3º ano?

Alunos: MP: Não sei. IS: Eu vou... Não sei! (balança os ombros)

Por quê?

Alunos: IS: Porque o MP está indo bem, melhor do que eu. MP: Eu estou um pouco bem nas lições.

Todos vão ser aprovados?

Alunos: IS: Vai. MP: Não porque lá tem que ler e escrever muito. Se os alunos não sabem podem repetir o ano. Eles ficam na série que eles estão. Acho que o WE2, FE, eles só brincam, nem sabe ler...

Mas então e o IS?

Aluno: MP: Eu acho que sim, ele está melhorando, fazendo um pouco.

E bom todos passarem mesmo sem saber ler?

Alunos: (silêncio)

Como vai ser no 3º ano?

Aluno: IS: Não sei (balança o braço – alheio à questão). MP: Difícil para mim.” (EA2, G2)

“Todos vão ser aprovados?

Alunos: RE3: Eu acho que não. Eu vou virar um “Zé ninguém” porque meu pai falou que quando eu passar para a 5ª eu vou entrar no SENAI. Mas eu vou ficar que nem o JF, “grandão” na 5ª série. Porque eu vou ficar enrolando, enrolando e não passo. VA: Eu acho que não vou porque eu também estou mal...

Como você se sente?

Alunos: (Silêncio)

E você MI3?

Alunos: MI3: Não sei, falaram que o Prefeito vai deixar todo mundo passar. Minha mãe ouviu na reunião acho.

Vocês sabem disso?

Alunos: VA: Não! MI3: Todos os alunos vão passar até a 4ª série. RE: Eu acho que não pode porque se passar assim a gente vai ficar na 4ª sem saber nada. Lá na escola que eu estudava, volta para a primeira para aprender tudo de novo.

E bom passar todo mundo?

Alunos: **RE3: Quem merece passa. Aquele que se esforçou mais. Quem não se esforçou fica.** VA: Eu acho que **todos devem passar porque tem um monte de gente que sabe ler e escrever, mas o HE3, o ED, eles se passarem para a 4ª série não vão saber ler.** MI3: E o CL! VA: Mas o CL sabe ler algumas coisas no reforço. A lição da 4ª é mais difícil!

E o que vai acontecer?

Alunos: VA: Eles vão voltar para a primeira série. RE3: Deveria, mas não sei. **MI3: O governo falou que não pode repetir. Têm que passar!**

Por isso você falta e não estuda?

Alunos: (Silêncio) MI3: (ri – debochando)” (EA3, G6)

A idéia da meritocracia (centrada no sujeito), de que passa de ano apenas quem merece, também já discutida, inverte a discussão. Faz com que todos os envolvidos aceitem a idéia de que a impossibilidade está no sujeito e não na escola ou nas instituições que são criadas justamente para validar esta idéia, impedindo que os mesmos sujeitos discutam porque temos um tipo de sociedade que não oferece condições para todos terem “mérito”.

“Como a escola tem se organizado em relação a progressão continuada?

Professora: A escola continua com a mesma estrutura, o mesmo tudo, aumentou a carga horária, aumentou o número de alunos nas salas, a falta de verba, materiais... Nem o professor de Educação Física e Artística tem mais. Era muito bom porque ele era o professor que estudou para aquilo, ele sabia o que era aquela atividade física para a criança, eu não sei nem o que faz em mim! Cadê a formação esportiva? Eu sou a favor de trabalhar em área porque cada um se especializa naquilo. Se você tem por trás um suporte onde há integração entre os professores e eles dialogam, há a interdisciplinaridade! É uma questão de diálogo. E entra a função do Diretor, do Coordenador, articular, unir o grupo, orientar este tipo de trabalho. Se você quer um trabalho que modifique, o professor não pode ficar sozinho, ele tem que ter apoio.

Como a progressão continuada afetou a escola?

Professora: Só o futuro vai dizer. Não sei não. É muito difícil porque ao mesmo tempo em que tem muita gente que está se matando para fazer melhor, tem muita gente que está se acomodando. Então eu diria que dá mais dúvidas e mais medo que vai dar certo. A gente vê que a criança não está desenvolvendo, não está aprendendo nem o mínimo do mínimo necessário. A gente sabe que a criança não está aprendendo. Ao



mesmo tempo a gente tenta fazer alguma coisa, mas é difícil! Como fazer? De que maneira? Você tenta aqui e ali, mas é muito difícil.” (EP4B)

A progressão continuada remeteu à avaliação. Esta, por sua vez, mostra-nos como a organização escolar se comporta em função das novas exigências colocadas a ela. Não é possível passar despercebido que qualquer possibilidade de mudança implica em condições adequadas para sua efetivação.

Desde o início da discussão sobre a modificação da organização do sistema escolar e sobre a aprovação automática, como já revelamos anteriormente, na década de 1950, os autores chamavam a atenção para a necessidade de se melhorar tais condições para que as mudanças pudessem ocorrer.

Ainda incorremos no erro. Sem as condições de trabalho adequadas, com os profissionais da escola comprimidos entre diversos afazeres que não necessariamente de sua responsabilidade, as escolas permanecem carentes de condições estruturais e com tantos outros problemas, apontados no decorrer do trabalho. Vê-se que, embora se propague um discurso de compromisso com a educação, ao se entrar no cotidiano dessas escolas, o que se encontra são pessoas inseguras, com muitas dúvidas, bem-intencionadas, tentando manter o que elas acreditam ser importante: uma escola para a população mais pobre.

As condições oferecidas à escola para efetivação da proposta da progressão continuada foram escassas, como se revelou em diferentes falas dos profissionais da escola, comprometendo as possibilidades de implantação como já advertiram MAINARDES (2001), SOUSA (1998) e SOUSA e ALAVARSE (2002).

Ao desestruturar “positivamente” o sistema seriado convencional, a organização em ciclos exige maiores investimentos financeiros e, também ações mais unificadas para garantir as condições adequadas para a sua efetivação, tais como: materiais didáticos diversificados, ampliação da rede física, maior tempo de permanência dos alunos na escola, número menor de alunos nas salas de aula, medidas que oportunizem acompanhamento de alunos que necessitam de maior tempo para apropriação dos conteúdos, valorização dos profissionais da educação (incluindo melhores salários), financiamento de pesquisas, implementação de consistentes projetos de formação contínua, procedimentos de avaliação permanente dos resultados com vistas à tomada de decisão. Há portanto, a necessidade de um compromisso efetivo por parte dos gestores em garantir as condições adequadas e necessárias (MAINARDES, 2001, p. 50).

FREITAS, J. C. (2000) apontou em seu trabalho, utilizando-se das falas de professores da rede estadual de São Paulo, as precárias condições oferecidas para implantação das mudanças

propostas nas escolas, sendo: a) número excessivo de aluno por classe; b) falta de espaço físico; c) falta de materiais didático-pedagógicos; d) falta de uma política de formação de professores; e) falhas na política de estudos de reforço e recuperação; f) de forma global, as condições gerais da escola.

Como vemos, as condições oferecidas para a aprendizagem nas escolas independentemente da progressão continuada, há muitos anos estão sendo evidenciadas e denunciadas, mas pouco se vê de ação política ou investimento para suprir tais condições sem as quais se inviabiliza qualquer tentativa eficaz para a aprendizagem da maioria da população e as possibilidades de inovação.

“E os problemas da escola foram resolvidos com estas propostas?

**Coordenadora: Não! Não resolve, a progressão continuada retirou a retenção, o que melhorou? Melhorou para quem? Talvez para os altos escalões que só vêm estatísticas das quais o SAEB a gente não sabe nem falar. É para justificar o investimento que é feito...** Mas a realidade é outra, a incoerência é grande. A realidade de cada escola é uma, se prega uma coisa e manda um negócio unificado e depois vem um abono que depende disso? O salário depende da evasão escolar? Depois é dada uma ênfase na diminuição da retenção, e sai no jornal: retenção diminui “de tanto para quase zero”. Mas será que melhorou a qualidade do ensino? Será que o processo ensino-aprendizagem está melhor? Será que os professores estão mais capacitados, mais interessados e os alunos estão aprendendo mais? Eu acredito no micro, em cada escola. Nós aqui procuramos fazer de tudo. Faz de um jeito não dá certo, tenta de outro, faz reforço. Nós aqui temos a “verdadeira verdade”, entendeu!? (ri) Porque aquilo que é mostrado, tchi!! É só para notificar, para o governo continuar investindo e um dinheiro que nunca chega até aqui, vai parando pelo caminho. A escola não tem dinheiro para comprar papel, vem o dinheiro, uma miséria! E não pode usar para desentupir banheiro ou conservar o prédio, para infra-estrutura básica. A gente tem que viver fazendo festa e pedindo APM para sobreviver, para comprar material básico para os alunos. **Não dá para acreditar que estão investindo na educação.** O dinheiro não chega e nós sabemos que tem porque o Banco Mundial “banca”, mas...” (EC)

É interessante que, mesmo em condições de impotência diante da situação, algumas falas demonstrem que se tenta reagir às condições existentes. Entretanto, no interior das salas de aulas os professores “empurram” os alunos a um ensino e a uma avaliação que, aos poucos, os colocam em seus lugares, obedecendo a pré-disposições anteriores à escola, que no interior dessa tendem a ser intensificadas pelas políticas educativas atuais. Em vez de promover expectativas de sucesso nos indivíduos, a escola passa a conformar as expectativas, algumas previsíveis pelo próprio sistema social.

A escola burguesa mostra sua falência, mas mostra, ao mesmo tempo, a razão de sua permanência. Não consegue cumprir o ideário que prevê a promoção de condições de igualdade, mas mantém as pessoas iludidas sobre essa possibilidade. Sem investimento na formação do professor, em infra-estrutura, nas possibilidades de organização diferenciada, a escola é um arremedo de

escola. É um lugar de onde brotam nichos de possibilidades que sucumbem diante da ausência de um projeto que o leve a patamares exigidos pelo desejo de ser manifesto por todos os que o frequentam (DICKEL, 2001, p. 311).

“Você vai passar de ano?”

Alunos: MCA: Não sei, **ninguém da classe sabe, nem da outra.** Ela só vai dar a resposta o ano que vem.

Daí a gente sabe quem passou ou não.

E da classe vai passar alguém?

Alunos: MCA: **Vai passar o RL4, o RO4, JO4, GU.**

Por que eles vão passar?

Alunos: MU: Acho que eles não sabem também! MCA: **Sabem, a gente não sabe! Porque a gente não sabe ler. MU: Nada a ver!** MCA: A gente não sabe porque ela não falou o resultado para nós. MU: Todo mundo tem que saber ler.

Por que MU?

Alunos: MCA: Porque se não vai para a outra escola e tem que saber ler.

Como ela sabe quem passa de ano?

Alunos: (silêncio)

O que você acham disso?

Alunos: MCA: **Eles deviam deixar quem não sabe para aprender mais! MU: Tinha que ficar quem não sabe ler.**

Mas vocês disseram que não sabem?

Alunos: MCA: **Não. Devia passar também quem é mais ou menos, mas quem não sabe nada não devia. MU: Quem está mais ou menos tem que passar.**

Por que não passam?

Alunos: MCA: Porque não prestam atenção na aula. Tem uns alunos que sabe o número da chamada, a professora fala e eles já respondem.

Então todos vão passar?

Aluno: MCA: Não, os que não sabem nada não devem. Mas, quem sabe mais ou menos como a gente aí devia...

Quem não deve passar de ano?

Alunos: MCA: Todos deviam (MU não concorda, balança a cabeça). Na 4ª não pode porque no outro ano, tem lição difícil!

Então se for para outra escola e não souber ler o que acontece?

Aluno: MCA: Lá vai repetir!

Mas adianta ir para lá se vocês não sabem ler?

Aluno: MCA: **Não. Mas eu não quero ficar na mesma série.**

Como você ia se sentir se reprovasse agora?

Aluno: MCA: Sentindo mal.

Por que?

Alunos: (silêncio)

**Você já sabe o bastante para ir para a 5ª série?**

Alunos: MCA: **Bastante não. MU: Nada... Eu me sentiria ruim porque eu não vou ganhar nada.**

MCA: **Meu pai disse que quando eu voltar na casa dele ele quer que eu saiba ler, quer que eu aprenda a ler e ele vai comprar uns livros para eu ler...**

Como vai ser na 5ª série se vocês não souberem ler?

Alunos: MU: Têm oito professores (silêncio – eles contam no dedo). MCA: **Vai ser difícil!**

Se passar o que vai acontecer? Vocês vão conseguir aprender?

Alunos: (silêncio)

Quando um aluno vai para o outro ano tem como aprender o que ele não sabe?

Alunos: MCA: Têm, é só ele se esforçar.

Mesmo não sabendo ler?

Alunos: (MU fica cabisbaixo e MCA ri sem jeito) MCA: Mas se esforçar e começar a escrever... (silêncio)” (EA4, G2)

Em muitos momentos o aluno demonstrava não ter condições de acompanhar nem a sua turma atual quanto mais a do outro ciclo, mas a esperança de que no ano seguinte poderia ser diferente e que através do esforço conseguiria aprender ou recuperar o alimentava, mas de forma resguardada, principalmente nos gestos demonstrados pelos alunos e a possibilidade de acontecer o desejado pareceu estar distante do que na verdade eles almejavam. Neste caso, como em outros demonstrados neste trabalho, a evidência da lógica interna da escola, da construção das imagens dos alunos através da avaliação informal e, portanto das possibilidades de fracasso/sucesso escolar tornam-se gritantes, mas por outro lado nos remetem a questão de que esta construção é uma intensificação de uma condição anterior à escola, e que esta tem servido muito mais para manter tal condição do que para romper com esta, a despeito das próprias possibilidades declaradas.

O que se percebe é que a discussão sobre ciclos foi pouco promovida. Embora contando com experiências já analisadas (DALBEN, 1998, 2000a e 2000b) e defendida por vários autores, existem diferentes formas de serem implementadas como demonstraram SOUSA e ALAVARSE (2002) em um estudo sobre os ciclos, revelando a diversidade de conceitos, concepções e práticas efetivadas.

Ao se revelar desta forma a organização escolar e em não se realizando o debate sobre a mesma, sobre os seus fins e sobre a estrutura social com a qual ela se compromete de forma mais ampla, e mais especificamente, sobre a possibilidade contida na idéia de ciclos; não criando ou dando condições estruturais adequadas para as instituições escolares e seus profissionais desenvolverem um trabalho efetivo, a potencialidade que poderia conter esta nova organização escolar, aliada aos aspectos apontados acima, acabou não se efetivando e promovendo simplesmente a aprovação automática dos alunos dentro dos ciclos.

Nesse sentido, é com razão que os profissionais da escola apontam para uma aparente resolução, das preocupações das políticas educacionais atuais (índices de evasão e reprovação) do que necessariamente com a aprendizagem, com o ensino, com a educação.

Ao colocar-se a serviço de uma ação administrativa a progressão continuada tende, junto com as outras medidas citadas, a regularizar o fluxo escolar e, portanto, atingir os patamares

exigidos para a educação nacional de acordo com tendências mundiais,<sup>43</sup> uma vez que estas possibilitam indicadores estatísticos que favorecem as políticas educacionais e econômicas atuais. O comprometimento da política do Estado de São Paulo com as políticas educacionais nacionais e as orientações das agências internacionais para a educação foi também descrito e analisado no trabalho de ASSIS (1999), sendo tais políticas constituídas e apoiadas na ideologia neoliberal.<sup>44</sup>

Sobre a aproximação da aprovação automática à regulação do fluxo escolar, desde os anos 50 autores já advertiam para a possibilidade deste tipo de ação e da pouca contribuição efetiva para a aprendizagem e ensino, e uma política educacional pouco consistente que se obteria a partir desta, principalmente porque desde aquela época, para implantação de tal medida, se apontava a necessidade de estruturação do sistema educacional, uma vez que tal modelo de correção de fluxo escolar era muito utilizado pelos países desenvolvidos e, que contavam com um sistema educacional com menos deficiências do que os dos países subdesenvolvidos. PEREIRA (1958) já enunciava entre outras funções da promoção automática uma relacionada à economia do sistema educacional.

Dessa função principal decorre uma função secundária, ligada à economia do sistema escolar – não mais havendo repetências, todas as vagas existentes numa série ficam, no período subsequente, à disposição de novos candidatos; se existissem repetentes, uma parte dessas vagas seria ocupada por eles no período letivo seguinte ao da sua reprovação, criando-se a necessidade de aumento do número de vagas nessa série escolar (PEREIRA, 1958, p. 106).

A introdução da aprovação automática pouco contribuiu para resolução dos problemas da aprendizagem escolar, como os professores em suas falas demonstraram, porque na verdade as taxas de repetência e evasão ao não serem evidenciadas escondem/camuflam o “estado doentio do sistema” (PEREIRA, 1958, p. 106) e impossibilitam a exploração de estudos que tratem do âmago do fenômeno, evitando qualquer intervenção mais profunda.

Na verdade através dos dados pesquisados parece ficar mais evidente que a função que na década de 50 era colocada como secundária se apresentou agora como primária, ou seja, a

---

<sup>43</sup> Ver DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs.) (2000) sobre as relações entre o Banco Mundial e as políticas educacionais.

<sup>44</sup> Sobre este assunto GENTILI esclarece: “começarei destacando a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma **estratégia de poder** que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro, **através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades**” (GENTILI, 1996, p. 9) [grifos nossos]. Sobre neoliberalismo ver também GENTILI (1998), BOURDIEU (1998b) e GENTILI & SILVA (1999).

econômica, o enxugamento do sistema educacional do Estado de São Paulo. Isso se coloca ainda mais evidente quando no capítulo sobre a progressão continuada esclarecemos como foi realizada ou pensada a proposta de organização dos ciclos e evidenciamos que a sua efetivação gerou a desativação de muitas escolas no estado de São Paulo.<sup>45</sup>

Aliadas a estas medidas, a utilização dos índices de correção de fluxo escolar acabam por promover as estatísticas necessárias à política atual e nisso os profissionais da escola tentaram denunciar.

Mesmo que tal possibilidade atenda às políticas educacionais e proporcionem os índices para uma estratégia política, a correção do fluxo carrega consigo toda a força da desigualdade discutida e revelada neste trabalho, porque como na discussão sobre a progressão continuada, a aprovação oficial não garante a aprovação social, e as marcas, as imagens construídas no interior deste processo tendem a dissimular e ao mesmo tempo intensificar e perpetuar as desigualdades, como já evidenciou o trabalho de RIPPEL (2002), à medida que estigmatiza os alunos que passaram por este processo de aceleração da aprendizagem, não os aceitando (formal e informalmente) na sociedade, relegando tais indivíduos as posições menos nobres como enunciado por FREITAS (1995) através da eliminação adiada.

RIPPEL (2002), ao estudar o Projeto de Correção de Fluxo no Paraná, indicou evidências de que este tipo de trabalho, ainda que carregue em seu bojo possibilidades significativas para alunos com defasagem escolar, na realidade atinge mais os objetivos de uma gestão política preocupada com as estatísticas do que efetivamente uma proposta educativa de formação comprometida com os alunos.

Parece-nos que um dos problemas, nos projetos desta natureza, é que, em suas premissas, adota-se um “aluno maravilhoso”, que vai à escola e têm vontade de estudar [...]

Porém não se admite que existem alunos que vão para a escola sem querer estudar, que não têm interesse, que estejam desesperançados.

Observou-se, nas falas dos professores, que inúmeros alunos apresentam sérias dificuldades na aprendizagem, **que não conseguem, num espaço de tempo tão curto de um ou dois anos, recuperar o prejuízo de vários anos.** [...]

Confirma-se que **a avaliação informal continua dominando a cena** ainda quando se assume que não há mais por que temer a avaliação formal (RIPPEL, 2002, p. 158, grifo nosso).

---

<sup>45</sup> Ver LEAL (2001) sobre a reestruturação das escolas estaduais paulistas e mais informações podem ser encontradas no próprio site do governo: <http://www.educacao.sp.gov.br>.

Neste sentido, também é esclarecedora a relação com a aprovação neste projeto, apontada pela autora, revelando, infelizmente, os verdadeiros fins deste tipo de proposta quando alicerçada numa política neoliberal.

Em relação como se deu a aprovação dos alunos, inferimos que somente sejam promovidos os educandos que realmente tenham condições de dar continuidade em seus estudos [...]

Destaca-se, também, o fato de que, quando ocorria uma reprovação, ou seja, quando o aluno não avançava na correção, ele não era retido, ele avançava para uma série posterior a da origem ao ingressar no projeto. No entanto, ele era matriculado novamente no ensino regular e, por sua vez, no ano seguinte, ao começar o ano letivo, ele estava fora da faixa etária e automaticamente era posto no Projeto de Correção de Fluxo. Evidencia-se que era feita uma aprovação maquiada burocraticamente no papel, por que na verdade, o aluno permanece na Correção Inicial.

[...] em contrapartida se constatou que o professor que não aprovasse todos os alunos estava sujeito a ser questionado, pois era cobrado, como na fala de algumas entrevistas “é colocado contra a parede”, onde era obrigado a justificar-se. Neste ponto é jogada por terra toda a avaliação diagnóstica feita pelo professor. “Diante da imposição, Pilatos lava as mãos” (RIPPEL, 2002, p. 159-161).

SETUBAL (2000), ao analisar os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas, alerta que a defasagem idade/série é apenas uma face do fracasso escolar e que há necessidade de introduzir estas ações em um contexto mais amplo da educação para que se possa utilizar desta ação em benefício de uma escola democrática.

Do ponto de vista pedagógico, também fica evidente que, se programas de aceleração são fundamentais para romper o ciclo de repetência, eles por si sós não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático de sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem enfocar não apenas a avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desseriação em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências que a sociedade considere relevantes que os jovens detenham ao final de ciclos de ensino[...] (SETUBAL, 2000, p. 17).

Neste sentido, concordamos com SETUBAL (2000), de que o fracasso escolar encontra raízes mais profundas, e que medidas isoladas ou pontuais não poderão modificar relações estabelecidas no conjunto da sociedade. Portanto, se nela ficamos pouco avançamos na discussão para a área (mas elas poderiam ser impulsionadoras se colocadas dentro do contexto político, social e econômico, revelando suas origens e seus compromissos).

“Como a progressão continuada afetou seu trabalho?

Professora: Eu assutei! Porque eu tive uma formação tradicional. Tira o chão porque... Tira o poder da suas mãos... Mexeu com o poder, o seu valor... A gente não estava preparada e nem tem apoio psicológico (ri) e pedagógico para entender isso. É a coisa que cai para o professor - fragmentada e você não consegue enxergar, ver e a sociedade como todo, fora do ambiente escolar. A nossa formação não foi para isso. De repente está vindo um monte de coisas, todo mundo ficou... (faz uma careta de surpresa e perplexidade). A sociedade não aceita, ninguém aceita. É a nossa história. Para que essa questão de avaliação? Porque socialmente você se formar e ter um diploma é um valor que dá status, nem tanto hoje em dia. Deveria ser acessível a todos, todos deveriam ter oportunidade. A idéia principal da progressão continuada, dar possibilidade a todos mesmo que ele tenha a maior dificuldade do mundo, dentro das possibilidades, ele vai caminhar e crescer dentro do ritmo dele. Respeitando a individualidade do aluno e todo aquele discurso. Só que não é isso que acontece. Tudo passa pelo crivo político e quando chega na sala de aula já está “deturpado”. Chega na escola, na casa dos pais, a sociedade fala que virou porcaria. Passa de ano direto (imitando os pais). Não resolve porque os professores por sua vez, também tinham o poder, mas também eram cobrados. Quando ocorriam muitas reprovações ou aprovações, os professores eram questionados! Então o pessoal estava chegando num ponto interessante e depois muda tudo. A gente não podia repetir. A própria família perdeu o restinho de respeito que tinha pela escola. De um lado pode ser bom, mas do outro foi péssimo. Eles perderam aquele interesse e eu brigo muito com eles tentando minimizar isso. Eu converso muito com eles, eles falam: “Poxa, professora porque eu estou estudando e fulano não faz nada é “vagabundo”! O MU não faz nada e vai passar de ano comigo?” Você pode falar que lá no futuro, mas para ele está muito longe. Quem nasce agora pode ser que até lá ele modifique, mas quantas crianças serão sacrificadas. Eu digo, sacrificadas. Porque elas não estão aprendendo e estão perdendo a chance de aprender. Hoje tudo muda muito rápido. Você ter conhecimento é uma moeda. Hoje o conhecimento que você tem pode abrir e fechar portas, se você não tem... como ficarão? Enquanto o tempo passa e elas não estão conseguindo construir seu conhecimento, não estão conseguindo evoluir, nem ler ou escrever que é o mínimo. Faça uma comparação com outras crianças da mesma faixa etária e de outro nível social, estas nossas não estão sendo sacrificadas? (lamenta com a cabeça abaixada)

Portanto, a idéia é interessante, seria ideal se a gente vivesse na sociedade ideal, mas não na sociedade que eu tenho, que eu vejo na minha classe: o BR4 que mora na favela, dorme com o irmãozinho que faz xixi nele e ele vem para a escola cheirando, que não tem leite para tomar. Seria o ideal: uma classe com menos alunos, recursos tecnológicos, apoio pedagógico e psicológico para o professor e os alunos. Mas não é assim! Eu tenho horror daquela palavra polivalente porque nós não somos, somos também seres humanos a gente faz o melhor possível.” (EP4B)

Nas análises realizadas por autores que enfrentam tais ações oriundas de políticas educacionais com o mesmo cunho (neoliberal)<sup>46</sup> em contextos e fases mais avançadas, encontramos também o agravamento destas desigualdades.

No caso do Reino Unido, WHITTY (1998) esclarece que a aproximação a uma política de quase-mercados<sup>47</sup> no setor educacional tem exacerbado as desigualdades escolares e sociais

<sup>46</sup> Ver AFONSO JANELA (2000) que faz um balanço sobre as reformas educativas e avaliativas contemporâneas.

<sup>47</sup> Segundo AFONSO JANELA (2000, p. 122): “produz-se assim um mecanismo de quase-mercado em que o Estado, não abrindo mão de determinar conteúdos e objectivos educacionais [...], permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado.” Os resultados obtidos sobre o sistema educacional são expostos aos pais, consumidores potenciais ou melhor, os clientes, que “escolhem” em que escola vai “investir” seus filhos. WHITTY (1998, p. 200, grifo nosso) adverte que os estudos sobre quase-mercados em política social apontam muitas questões preocupantes: “Assim sejam quais forem os ganhos decorrentes das reformas em termos de eficiência e receptividade em relação **a alguns clientes**, há sérias preocupações quanto as **suas implicações em relação à igualdade**”, ou ainda, [...] A maioria dos estudos sobre mercados de educação confirma que a “separação da nata” é uma questão importante”.



remetendo os alunos de origem familiar e social mais desfavorecidos e crianças portadoras de deficiências a uma segregação social ainda maior.

Além de WHITTY, GIPPS (1998) ao descrever e analisar as reformas ocorridas neste mesmo país ainda que considerando significativas e necessárias para a estruturação do sistema educacional inglês, apontou duas preocupações decorrentes da avaliação do currículo nacional: uma sobre o ensino, pois, quanto mais formal se tornar, enfatizará os testes padronizados em detrimento da avaliação de desempenho, uma vez que os trabalhos escolares inexistem nesse sistema (exacerbando as avaliações externas); e a outra relacionada à diferenciação entre escolas: alunos bons, de boas famílias, admitidos nas escolas classificadas como boas, tentarão se manter neste patamar, enquanto alunos com dificuldades possivelmente cursarão escolas também “problemáticas”.

Ainda que tais análises ocorram em um país com características diferenciadas do nosso, as diretrizes que embasam tais políticas, ainda que observados nossas condições de país periférico, são oriundas da mesma “fonte” e tendem mesmo que de maneira diferente do ocorrido lá, promover os resultados já apontados neste trabalho. A origem social da família do aluno antes mesmo do ingresso deste no sistema escolar, como revelou BOURDIEU (1998a) parece essencial para se entender porque no fundo tais relações não se modificam e, ao contrário se agravam se nada for feito. Permanece uma ordem que tende a impossibilitar, mesmo se dizendo que trabalha pelo contrário, a elevação destas famílias a condições sociais mais dignas.

Neste sentido, os esclarecimentos de SETUBAL (2000) acerca dos relatórios da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe/1998-1999) com relação às desigualdades são elucidativas:

Para o Cepal, é inquietante que os esforços para ampliar a cobertura da educação na América Latina não se tenham traduzido, nos últimos dez ou quinze anos, em uma diminuição da distância que separa os jovens dos distintos estratos sociais. Os dados referentes aos anos 80 e meados dos 90, nas zonas urbanas de 11 países, indicam que as diferenças na proporção de jovens de 20 a 24 anos de idade com doze anos de estudo, **vindos de famílias com distintos níveis de capital educativo, mantiveram-se praticamente inalteradas.** O estudo destaca ainda que as reformas educacionais empreendidas em numerosos países latino-americanos, consistindo em modificação nos programas de estudo, mudanças institucionais e consignação de maiores recursos financeiros para elevar a qualidade, podem resultar insuficientes para reduzir a falta de equidade, **se não forem previstas medidas no âmbito social que se contraponham ao impacto negativo das condições familiares de origem** (SETUBAL, 2000, p. 11, grifo nosso).

Através do conceito de avaliação informal, tentamos demonstrar que a classificação ou a diferenciação dos alunos em sucesso/fracasso mantém-se, mesmo com medidas que dizem expurgá-las. Os mecanismos de seleção e eliminação continuam presentes no interior das escolas, independentemente de decretos ou ações que visam tratar tal problema isoladamente ou desconsiderá-lo como não inerente à forma e organização da escola e da sociedade atual.

**O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social**, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

Entretanto, desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. **É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente** que é constitutiva de um sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígido e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso e nem do sucesso. **Os tão repetidos termos correção de fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos.** Realidades não situadas no campo do bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: **as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas** (ARROYO, 2000, p. 34, grifo nosso).

Tais medidas, ainda que apresentadas com os fins aqui expostos, não devem ser abandonadas pura e simplesmente, sem um esgotamento das suas possibilidades na realidade; o fato de se transformar concepções de ciclos de formação em ciclos de progressão continuada, como afirma ARROYO (2000, p. 35) “[...] Reduzir os ciclos à progressão continuada, a ritmos e tempos de aprendizagem é reducionismo”, se torna uma infelicidade porque impossibilita a discussão da forma e função da educação dentro da estrutura social, como observamos na realidade descrita neste estudo.

A avaliação informal que vem sendo enunciada, estudada e demonstrada neste estudo e em outros realizados por diferentes autores, deve ser tomada como discussão junto aos professores porque eles detêm através dos juízos e valores que estabelecem nas relações com os alunos no interior de suas salas de aula, o poder de influenciar a produção do sucesso/fracasso

dos alunos. Enquanto esta questão não estiver clara para os professores, eles terão poucas possibilidades de se utilizar da avaliação em benefício do sucesso escolar e de provocar e promover relações mais igualitárias, garantidas outras condições de funcionamento da escola. A escola é eficaz não só pelo ensino de Português e Matemática, mas também pelas **relações** que estabelecem em seu interior.

A progressão continuada, tal como se efetivou nesta escola demonstra que ela não pode cumprir a função que lhe é proposta porque na realidade ela mantém o que se diz ser contra – a seletividade.

A progressão continuada como evidenciamos carrega consigo não somente as marcas da seletividade da escola – mas através desta, revela as desigualdades escolares e sociais. A avaliação neste caso ajudou a explicitar como no interior das escolas se constroem, muitas vezes dissimuladamente, tais desigualdades que são originárias da estrutura social na qual vivemos e, remete toda a discussão para os **fins da educação dentro desta estrutura**, ficando incipiente as discussões focadas somente em alguns aspectos da estrutura escolar, pois as suas explicações e compreensões se colocam fora deste ambiente.

A avaliação informal construída anteriormente à avaliação formal (a nota) revela um “submundo” (FREITAS, 2002b), o qual se faz necessário também entender para que os juízos e os valores resultantes deste tipo de ação possam ser controlados e tratados diferentemente, contribuindo para a elaboração de julgamentos que influenciem positivamente na formação do sujeito e não o contrário.

Estas possibilidades, entre outras que se discutiu apontam que embora a avaliação proclamada na progressão continuada associada a estas novas políticas educacionais reproduzem uma determinada condição social, ela traz consigo também a discussão de questões importantes como as relações escolares, e também a possibilidade de outras práticas avaliativas e, portanto, outras práticas pedagógicas e ainda, outra organização escolar, mesmo que no contexto das políticas já explicitadas. Analisadas podem ter um efeito inverso e contribuir como formas de resistência a um tipo de modelo de escolarização – seriada<sup>48</sup> e, conseqüentemente à forma como se entende/pensa a educação.

Neste sentido, a participação e o esclarecimento dos professores devem ser considerados, pois são decisivos não só para **modificar as relações internas vivenciadas no cotidiano escolar**, mas para romper com os rituais escolares enraizados e os valores já instituídos

---

<sup>48</sup> Ver ALAVARSE (2002), que recupera a discussão da seriação recolocada no contexto da organização escolar em ciclos.

informalmente, sem o que, pouco se efetivará em qualquer mudança, tanto em relação à cultura avaliativa, como da cultura escolar.

FREITAS, J. C. revelou a pouca consideração ou desvalorização desse sujeito que é central nas relações escolares pelas políticas educacionais atuais.

Mais crucial é a cobrança dos/as educadores/as pela falta de preparação para que eles/elas tivessem condições de implantar o sistema. Em nenhum momento há uma preocupação com o debate, o convencimento e a conscientização. O que impera é a política do “Diário Oficial”, cujas decisões, muitas vezes, as escolas só têm notícia no dia de sua publicação. Nesta política cultural, a participação é veementemente negada, levando, às vezes, os/as professores/as à confusão e descrença na própria democracia, ante uma retórica falsamente democrática e uma prática profundamente autoritária (FREITAS, J.C., 2000, p. 74).

Assim como FREITAS, J. C. (2000), GUILHERME (2002), em seu estudo sobre progressão continuada ao evidenciar tal problema propõe:

A reflexão posterior a essas verificações aponta para a necessidade de revisão dos moldes da política educacional atual, bem como para a questão da ruptura dos projetos propostos pela dispersão de motivos, isto é, enquanto alguns conceitos e valores não estiverem compartilhados maiores serão os problemas de identificação dos sujeitos com o que se exige na prática. A condição de compartilhar projetos depende também da participação dos envolvidos na sua geração, discussão e execução [...]

Para concluir, devo frisar que há necessidade urgente de considerar o papel ativo dos professores na efetivação das mudanças estruturais da escola e de defender maior flexibilidade e participação na tomada de decisões que dizem respeito à escola [...] (GUILHERME, 2002, p. 122-123)

Também FREITAS (2002b, p. 11) ao defender a idéia da organização escolar em ciclos enquanto forma de resistência, mesmo que em condições políticas e econômicas inviáveis, evidencia a importância de dois atores nesse processo: os professores, responsáveis diretamente pelo processo ensino-aprendizagem e, os pais, vitais para aceitação das propostas inovadoras como os ciclos.

ARROYO (2000, p. 36) defende como central para as novas propostas a necessidade de “[...] reeducar a sensibilidade educativa das famílias, das comunidades e dos (as) professores (as)” para se enfrentar a cultura da reprovação e exclusão.

Ao se deslocar a discussão central da educação do processo para o produto, para a avaliação e seus resultados (neste sentido é um alerta não somente para políticas educacionais de cunho neoliberal, mas qualquer política educacional necessariamente não pode tomar como

central a avaliação e os resultados, deixando a discussão dos fins da educação como secundário), se inviabiliza uma mudança significativa na concepção e na cultura da avaliação e da educação e desta com as relações escolares concretizadas nas práticas pedagógicas.

Há ainda que se considerar uma dívida com a educação que há décadas tem sido denunciada com relação aos investimentos em infra-estrutura das escolas e formação continuada de professores, que deixam a desejar como demonstrado no presente trabalho e que, como revelado, necessariamente não se efetiva por conta da falta de recursos, mas da alocação de verbas em setores onde o retorno parece mais evidente e imediato. Um bom exemplo: em caros sistemas de avaliação para colher as estatísticas utilizadas em favor do marketing dessa estrutura e, portanto, do discurso único (comum às políticas neoliberais) de que esta é a melhor maneira de se pensar/efetivar a educação.

Pensar formas de rompimento com uma dada realidade mesmo que nas condições adversas e com os fins aqui explicitados, ou seja, na contramão das políticas não é tarefa fácil, mas há que necessariamente se utilizar da crítica para que possamos limpar a área de visão para enfrentarmos os problemas.

Afinal,

Há muitas contradições a serem superadas na escola, muitas delas brotando da estrutura que alicerça a sociedade. **A luta pela educação continua sendo a luta da humanidade pelo que há de humano**, a possibilidade de conhecer, de saber sobre si, sobre o universo, e de transmitir a sua história e o seu acervo às gerações que se sucedem. Decididamente, trata-se de uma luta política a ser travada dentro e fora da escola (DICKEL, 2001, p. 315, grifo nosso).

Portanto, desvendar as tramas que envolvem a escola nada mais é do que a busca por revelar as contradições da realidade em que vivemos para poder entendê-la e impulsionar ações de transformação. A possibilidade da discussão das idéias aqui apresentadas já se constitui num movimento neste sentido e esperamos ter contribuído para a temática significativamente desvelando, na prática, como opera a seletividade escolar na Progressão Continuada, sem a pretensão de esgotá-la, mas consciente do esforço possível neste momento e com esperanças de que os argumentos desenvolvidos permitam a outros caminhar...



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO JANELA, Almerindo. *Políticas Educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Portugal: Universidade do Minho, 1998.

\_\_\_\_\_. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

ALAVARSE, Ocimar. *Ciclos: a escola em (como) questão*. 2002. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? IN: *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro: v. 27, no 65, p.3-15, jan./mar., 1957.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Avaliação da escola e a avaliação na escola. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (74): 68-70, agosto, 1990.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (99): 16-20, novembro, 1996.

AQUINO, Julio G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. IN: EM ABERTO, Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000, p. 33-40.

ASSIS, Silvana Soares de. *As reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) – 1991-1998*. 1999. Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BERTAGNA, Regiane Helena. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> séries do 1º grau*. 1997. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. IN: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.) Petrópolis: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, vol.1, 1998b.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. (Série Educação em Questão).

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. IN: *Escritos de educação*. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.) Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: RJ: Editora esplanada, 1998.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. *O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno*. 1996. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas. IN: BICUDO, M. A. V. e SILVA JR., C. A. da (org.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. (Seminários & Debates, v. 4)

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea).

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas, SP: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.



\_\_\_\_\_. A prática pedagógica e os ciclos de formação na escola plural. IN: DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas (org.) *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte, MG: GAME /FAE/ UFMG, 2000a, p. 53-66.

\_\_\_\_\_. (coord.). *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico escola plural*. Belo Horizonte, MG: UFMG/FAE/GAME, 2000b.

DEPRESBITERES, Léa. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

DE TOMMASI, L., WARDE, M., HADAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.) *Avaliação construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DICKEL, Adriana. *Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação*. 2001. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

EM ABERTO, Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989. (Série Educação: teoria e crítica).

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. “*Pesquisa Participante*”. Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FREITAS, José Cleber de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do Estado de São Paulo*. 2000. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, Luiz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: Papirus, (39): 265-285, agosto, 1991.

\_\_\_\_\_. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. (org.). *Avaliação construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Revista ECOOS*. São Paulo, v.4 (1): 79-93, junho, 2002b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GENTILI, Pablo. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. IN: SILVA, Tomaz.Tadeu da e GENTILI, Pablo A. A. (orgs.) *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996, p. 9-49.

\_\_\_\_\_. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz.Tadeu da (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIPPS, Caroline. A avaliação de sistemas educacionais: a experiência inglesa. IN: BITTAR, Hélia A. de F. (et al). *Sistemas de avaliação educacional*. SP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação: FDE, 1998. (Série Idéias, nº 30).

GODOI, Elisandra Girardelli. *Avaliação escolar no ciclo básico*. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. A progressão continuada e a inteligência dos professores. 2002. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

GUIMARÃES, Áurea M. *Dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUTTENTAG, Marcia. Avaliação e sociedade. IN: GOLDEBERG, Maria Amélia Azevedo, SOUZA, Clarilza Prado de. (org.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p.18-22.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Portugal: Editora Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação, no 15)

HEXTALL, Ian and SARUP, Madan. School knowledge, evaluation and alienation. IN: YOUNG, M. and WHITTY, G. *Society, state and schooling*. Sussex: Falmer Press. 1977.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista* -. 7ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação. 1992. (Coleção Educação & Realidade).

IDÉIAS. *A educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930*. SP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação: FDE, 1988. (Série Idéias, nº 1).

LEAL, FREDERICO RODRIGUES PÓVOA. *O impacto da reorganização da rede estadual paulista na E. E. Prof. Hildebrando Siqueira*. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. In: Pesquisa e planejamento. São Paulo, v.3, no 3, jul., 1959. Republicado pela *Revista de estudos de avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, no 10, jan.-jun., 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. In: CUNHA, M. C. A. A. (et alii). *A construção do Projeto de Ensino e a Avaliação*. SP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação: FDE, 1990. (Série Idéias, nº 8)

\_\_\_\_\_. *Avaliação e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

LUDKE, Menga. Por uma sociologia da avaliação. IN: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 14 (2): 73-7, julho-dezembro, 1989

\_\_\_\_\_. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.) *Avaliação construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 89-98.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP: E.P.U., 1986.

LUDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

MACDONALD, Barry. Uma classificação política dos estudos avaliativos. IN: GOLDEBERG, Maria Amélia Azevedo, SOUZA, Clarilza Prado de. (org.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 16-17.

MACHADO, Ilma Ferreira. *Conflitos em avaliação da aprendizagem*. 1996. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. IN: *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos/INEP*. Brasília, v. 79, nº 192, p. 16-29, 1998.

\_\_\_\_\_. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção automática*. Porto Alegre: Artmed editora, 2001, p. 35-54.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos em educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. *A visão dos pais acerca da avaliação escolar*. 2000. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. In: FREITAS, L. C. (org.) *Avaliação construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 215-229.

NASH, Roy. Bourdieu, 'Habitus', and Educacional Research: is it all worth the candle? In: *British Journal of Sociology of Education*. United Kingdom: Carfax Publishing: Taylor & Francis Group, vol. 20, no 2, 1999, p.175-187.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins & NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Papirus, ano XXIII (78): 15-36, abril, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. IN: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul./dez., 1998, p. 7-11.

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

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Qualidade de ensino e progressão continuada. IN: *Escola de Cara Nova - Planejamento 2000*. São Paulo: SEE, 2000, p. 30-39.

PEREIRA, Luís. A aprovação automática na escola primária. IN: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: v. 30, no 72, p. 105-7, out./dez., 1958. (Através de revistas e jornais)

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. IN: ALLAL, L. (et al). *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Portugal:Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

\_\_\_\_\_. *La construcción del éxito y del fracasso escolar*. Madrid; Espanha: Ediciones Morata; La Corunã: Fundación Paidéia, 1990.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. Construindo competências. IN: *Revista Nova escola*: Editora Abril. São Paulo: set. de 2000, p. 19-23.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. *A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. 1994. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: C.E.R.U. e F.F.L.C.H./ USP, 1983. (Coleção Textos, nº 4).

RAINHO, João Marcos. Pela porta dos fundos. *Revista Educação*. São Paulo: Editora Segmento, ano 28, nº 245, p. 55-59, set., 2001.

REVISTA EDUCAÇÃO. Evasão escolar: exclusão social expulsa alunos da sala de aula e torna-se a grande inimiga da educação do país. São Paulo: Editora Segmento, ano 28, nº 245, set., 2001.

RIPPEL, Valderice Cecília Limberger. *Os caminhos da educação projeto correção de fluxo: um estudo de caso de Toledo – PR*. 2002. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação como expressão de juízos e decisões dos professores. IN: SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: RS: Artemed, 2000, p. 313-334.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 77/96. Dispões sobre as Classes de Aceleração na rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 04 jul. 1996. Seção 1.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 9/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino

fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 5 ago. 1997. Seção 1, p. 12-13.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Relatório 1996 – Projeto “Flexibilização curricular do ensino”*. São Paulo: SEE/CENP, 1997a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Projeto “Flexibilização curricular” – Orientação Técnica*. São Paulo: SEE/CENP, 1997b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das classes de aceleração*. São Paulo: SEE/FDE, 1997c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Projeto escola nas férias*. São Paulo: SEE, 1997d.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 67/98. Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 21 mar. 1998a. Seção 1, p. 20-22.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 425/98. Consulta sobre progressão continuada. Poder Executivo, São Paulo, SP, 1º ago. 1998b. Seção I, p. 17-19.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer! Classes de Aceleração*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação: FDE, 1998c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Escola de Cara Nova*. Planejamento 98. Progressão Continuada. São Paulo, 1998d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *A organização do ensino na rede estadual – orientação para as escolas*. São Paulo: SEE, 1998e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. O sucesso do aluno é o sucesso da escola: busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar. *Circuito Gestão - Subsídios*. São Paulo: SEE/CENP, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Ensino do Interior. Plano de Gestão 2000. Campinas: SP: SEE/CEI, 2000a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Ensino do Interior. Regimento escolar. Não paginado. Aprovado em Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 11 fev. 2000b. Seção 1, p. 13.

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

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SETUBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. IN: EM ABERTO, Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000, p. 9-19.

SILVA, Rose Neubauer da e DAVIS, Claudia. É proibido repetir. In: *Estudos em Avaliação educacional*, São Paulo: (7):5-44, janeiro/julho, 1993.

SILVA, Rose Neubauer da. Aprendendo sem parar. In: *Escola Agora: aprendendo sempre*. SP: Secretaria de Estado da Educação: ano III – nº 15, dezembro de 1997, p. 2.

\_\_\_\_\_. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? IN: *Circuito Gestão - Módulo II - Textos de Apoio*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/SEE: 2000.

SOBIERAJSKI, Maria Stella. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. 1992. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SORDI, Mara Regina L. *Explorando a prática de avaliação no ensino de enfermagem*. 1993. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. IN: BICUDO, M. A. V. e SILVA JR., C. A. da (org.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. (Seminários & Debates, v. 4)

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. IN: SOUSA. C. P. de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1991, p. 27-49. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo: (22): 111-144, janeiro/junho, 1996.

\_\_\_\_\_. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. In: *Revista Pro-posições*. Campinas; SP: v.9, nº. 3 (27): 84-93, novembro, 1998.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. e ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclos: a centralidade da avaliação. *II Seminários de Avaliação do LOED*. Campinas: UNICAMP: Faculdade de Educação, 2002. mimeo.

WEISS, Carol. Pesquisa avaliativa no contexto político. IN: GOLDEBERG, Maria Amélia Azevedo, SOUZA, Clarilza Prado de. (org.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 23-27.

WHITTY, Geoffy. Controle do currículo e quase-mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. IN: WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. II Seminário Internacional. São Paulo: PUC: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, 1998, p. 193- 213.

VILLAS BOAS, Maria Benigna de Freitas. *As práticas de avaliação e organização do trabalho pedagógico*. 1993. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.



## **ANEXOS**



## **Anexo 1 - Carta de validação dos documentos pesquisados**

Campinas, 31 de julho de 2001

Ilma. Sr.(a)  
Profa. Dr.(a)

Prezado(a) Sr. (a)

Estamos trabalhando em um projeto de pesquisa na Pós-graduação na Faculdade de Educação da Unicamp e selecionamos as fontes bibliográficas listadas em anexo para, a partir delas, caracterizar o entendimento sobre o Regime de Progressão Continuada proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Como parte do procedimento metodológico V. Senhoria foi indicada para atuar como juiz, validando a bibliografia anexa do ponto de vista de sua adequação ou não para suportar a concepção da Secretaria de Educação de São Paulo sobre a matéria.

Neste sentido, indagamos de V. Senhoria se a bibliografia anexa, em sua opinião, permite compreendermos tal posição ou se deveríamos agregar outras fontes – e neste caso, quais.

Contado com sua colaboração

Atenciosamente

Regiane Helena Bertagna

Anexo à carta enviada:

#### DOCUMENTOS PESQUISADOS

|    | DOCUMENTO                                                                                        | DATA                                                                                                                                                                                           |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Resolução SE no 77/96                                                                            | DOE 04/07/96, Seq. I,                                                                                                                                                                          |
| 2  | Deliberação CEE no 11/96                                                                         | Aprovada em 11/12/96                                                                                                                                                                           |
| 3  | Indicação CEE no 12/96                                                                           | Aprovada em 11/12/96                                                                                                                                                                           |
| 4  | Parecer CEE no 315/97                                                                            | DOE 03/07/97, Seq. I, p.10                                                                                                                                                                     |
| 5  | Deliberação CEE no 09/97                                                                         | Homologado por Res. SE 04/08/97 - DOE 05/08/97, Seq. I, p.12-13                                                                                                                                |
| 6  | Indicação CEE no 08/97                                                                           | Homologado por Res. SE 04/08/97 - DOE 05/08/97, Seq. I, p.12-13                                                                                                                                |
| 7  | Indicação CEE no 13/97                                                                           | DOE 30/09/97, Seq. I, p.11                                                                                                                                                                     |
| 8  | Indicação CEE no 22/97                                                                           | DOE 20/12/97, Seq. I, p.16                                                                                                                                                                     |
| 9  | Deliberação CEE no 10/97                                                                         | DOE 01/08/97, Seq. I, p.10                                                                                                                                                                     |
| 10 | Indicação CEE no 09/97                                                                           | DOE 01/08/97, Seq. I, p.10                                                                                                                                                                     |
| 11 | Resolução SE no 04/98                                                                            | DOE 17/01/98, Seq. I, p. 6                                                                                                                                                                     |
| 12 | Parecer CEE no 67/98                                                                             | DOE 21/03/98, Seq. I, p.20-22                                                                                                                                                                  |
| 13 | Relatório 1996 – Projeto Flexibilização Curricular do ensino                                     | Governo do Estado de São Paulo/ SEE/ CENP, 1997.                                                                                                                                               |
| 14 | Projeto Flexibilização Curricular – Orientação Técnica.                                          | Governo do Estado de São Paulo/ SEE/ CENP, 1997.                                                                                                                                               |
| 15 | Projeto escola nas férias                                                                        | Governo do Estado de São Paulo/ SEE, 1997.                                                                                                                                                     |
| 16 | Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das classes de aceleração. | Governo do Estado de São Paulo/ SEE/FDE, 1997.                                                                                                                                                 |
| 17 | Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer! Classes de Aceleração.                         | Governo do Estado de São Paulo/ SEE/FDE, 1998.                                                                                                                                                 |
| 18 | Progressão Continuada. A Escola de Cara Nova - Planejamento 1998.                                | Governo do Estado de São Paulo/ SEE, 1998.                                                                                                                                                     |
| 19 | A construção da proposta pedagógica da escola. A Escola de Cara Nova - Planejamento 2000.        | Governo do Estado de São Paulo/ SEE, 2000.                                                                                                                                                     |
| 19 | A organização do ensino na rede estadual – orientação para as escolas.                           | Governo do Estado de São Paulo/ SEE, 1998.                                                                                                                                                     |
| 20 | Escola Agora – aprendendo sempre                                                                 | Governo do Estado de São Paulo/ SEE; no 15 – dez/97; 16 – fev/98; 17 – abr/98; 19 – out/98                                                                                                     |
| 21 | Recuperação de Ciclo – Ciclo I                                                                   | SEE; obtido via internet <a href="http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/orgaos/cenp/Recuperacao/p.1-22.htm">http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/orgaos/cenp/Recuperacao/p.1-22.htm</a> |

## Anexo 2 - Exemplificação (modelo) da organização dos dados obtidos em observação

QUADRO 5 - EXEMPLIFICAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DE OBSERVAÇÃO - REUNIÕES DE HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

### Organização e funcionamento da escola -55

| TEMAS                                                      | 1º SEMESTRE<br>(n <sup>os</sup> das páginas no DCHTP) | 2º SEMESTRE<br>(n <sup>os</sup> das páginas no DCHTP) |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| organização de datas e horários                            | 1,2, 3, 12                                            | 21,22,23,25,27,29                                     |
| festas/comemorações                                        | 7,11, 12, 14                                          | 17,21,22,24                                           |
| recreio                                                    |                                                       | 17, 17,22,24,26                                       |
| organização fila                                           |                                                       | 22, 23,24                                             |
| exame de audição/visão encaminhamento para especialistas   | 4, 6,5                                                | 20,23                                                 |
| livros didáticos                                           | 3                                                     | 18                                                    |
| utilização materiais pedagógicos na sala ambiente          | 1                                                     | 25                                                    |
| Diário Escolar- Diário de Classe                           | 13                                                    | 29                                                    |
| limpeza da escola                                          | 10                                                    | 24                                                    |
| organização das faltas das professoras                     | 2,14                                                  |                                                       |
| esclarecimentos sobre a situação funcional dos professores | 9                                                     |                                                       |
| reposição de aulas                                         | 14                                                    |                                                       |
| representante de classe dos alunos                         | 6,7                                                   |                                                       |
| regulamentação classe especial                             | 7                                                     |                                                       |
| organização reuniões com pais                              | 7                                                     |                                                       |
| concurso de coordenadora                                   |                                                       | 16                                                    |
| atribuição de escolas para diretores                       |                                                       | 17                                                    |
| matricula dos alunos                                       |                                                       | 22,26                                                 |
| atribuição de aulas                                        |                                                       | 27                                                    |
| organização dos horários para o próximo ano                |                                                       | 27                                                    |
| lista de material                                          |                                                       | 28                                                    |
| cadastro das professoras na SE                             |                                                       | 29                                                    |

### Questões relativas à avaliação - 35

|                                                    |    |             |
|----------------------------------------------------|----|-------------|
| Progressão continuada -                            | 1  | 23,25,27,28 |
| avaliação                                          |    | 27          |
| SARESP                                             |    | 21          |
| avaliação PQE                                      |    | 20, 20      |
| notas D professor culpado/responsabilizado pela DE |    | 16,23       |
| notas                                              |    | 28          |
| fichas de avaliação                                | 12 | 23,28       |

|                      |        |          |
|----------------------|--------|----------|
| ficha descritiva     | 6,8,12 | 23,25,28 |
| reclassificação      | 3,6,9  |          |
| aprovação/reprovação | 2      |          |

#### **Planejamento - Conteúdos/métodos -18**

|                                               |     |            |
|-----------------------------------------------|-----|------------|
| planejamento escolar/planos de ensino         | 1-6 | 15,25,9,16 |
| ênfase nos PCNs                               |     | 19, 20, 21 |
| textos                                        |     | 18,22,27   |
| método tradicionalxconstrutivista             |     | 19, 21     |
| apresentação/discussão atividades pedagógicas | 2,3 |            |
| ritmo de aprendizagem                         |     | 20         |
| projeto pedagógico da escola                  |     | 21         |

#### **Dificuldades relatadas pelas professoras - 10**

|                                        |    |    |
|----------------------------------------|----|----|
| dificuldades no 1º ano                 | 3  |    |
| conceito de aluno imaturo              | 4  |    |
| relação professor/aluno                | 4  |    |
| alunos faltosos                        | 6  |    |
| a importância da afetividade/emocional | 13 |    |
| trabalho em grupo                      | 3  |    |
| quantidade de alunos nas classes       |    | 22 |
| habilidades                            |    | 20 |
| relação pai/escola                     | 3  | 17 |

#### **Cursos oferecidos à escola - 17**

|                                                                      |                        |
|----------------------------------------------------------------------|------------------------|
| cursos do Senac                                                      | 4, 6, 8, 11, 13,23, 27 |
| curso PCN                                                            | 11                     |
| curso Tv escola                                                      | 18                     |
| curso Dpaschoal                                                      | 23                     |
| cursos sobre jornal                                                  | 25                     |
| socialização das informações dos cursos realizados pelas professoras | 5, 13,18,21,24,29      |

#### **Projetos desenvolvidos na escola - 9**

|                                                                |                    |
|----------------------------------------------------------------|--------------------|
| projeto coordenadora/professora - atitudes e trabalho coletivo | 11, 16, 18, 21, 22 |
| projeto fiscalzinho                                            | 17                 |
| projeto auto avaliação dos alunos                              | 18                 |
| projeto reciclagem                                             | 21                 |
| elaboração de projetos de aulas pelas professoras              | 8                  |

#### **Reforço - 8**

|                   |                |
|-------------------|----------------|
| reforço do Estado | 16, 23, 28     |
| reforço PQE       | 7, 9, 23,26,28 |

**Relação dos pares - 26**

|                                                               |                |
|---------------------------------------------------------------|----------------|
| elogios da direção para os professores e ou coordenação       | 10, 17,22      |
| elogio da coordenação aos professores                         | 8, 19, 23      |
| professoras elogiam PQE                                       | 11             |
| reclamações sobre o PQE                                       | 2, 19, 20, 20  |
| relação escola/professores e outros profissionais na escola   | 4              |
| direção chama atenção dos professores                         | 8,22           |
| professor critica a direção/coordenação                       | 1,16,17, 18,27 |
| coordenadora chama atenção de professoras dispersas           | 13             |
| cansaço/desânimo das professoras                              | 14,22,26,28    |
| professor prejudica professor                                 | 15             |
| valorização do trabalho das professoras/troca de experiências | 13             |
| participação da diretora na reuniões                          | 6              |

## **Anexo 3 - Roteiros das entrevistas**

### **1 - Roteiro das entrevistas com as professoras**

Experiência profissional e formação escolar.

1. Descreva a sua turma.
2. Como você avalia o seu trabalho pedagógico?
3. Como você planeja a avaliação?
4. O que você entende por avaliação escolar? Qual o objetivo e a função da avaliação escolar?
5. Como você avalia os alunos? (Quem avalia? Quem é avaliado? Quando se realiza avaliação? O que se avalia?)
6. Que dificuldades você enfrenta ao avaliar?
7. Que importância tem o Conselho de Classe para a avaliação escolar?
8. Que aspectos do funcionamento da escola facilitam o desenvolvimento o processo de avaliação? Que aspectos dificultam?
9. O que é progressão continuada?
10. Como a escola tem se organizado em função dessa nova diretriz - progressão continuada?
11. E o seu trabalho na escola foi afetado pela progressão continuada? De que maneira?
12. Como a comunidade (alunos e pais) entendeu, recebeu a avaliação escolar após a progressão continuada?
13. Como você avalia a implantação da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem?
14. E a implantação dos ciclos de aprendizagem, que mudanças acarretaram no processo ensino-aprendizagem, na escola e em seu trabalho pedagógico (e na forma de avaliar o aluno)?
15. Comente sobre o funcionamento e os resultados das medidas de reforço intraclasse (paralelo) e extraclasse do PQE e do Estado?
16. Como você analisa o aproveitamento/rendimento dos alunos com a implantação da progressão continuada, dos ciclos de aprendizagem?
17. Como você analisa a existência das avaliações externas SAEB, SARESP?
18. Como ficou a relação do professor com os alunos e com o seu trabalho a partir dessas novas medidas.
19. De que maneira essas novas medidas resolveram os problemas do ensino (principalmente o de evasão e exclusão dos alunos)?

### **2 - Roteiro da entrevista com coordenadora pedagógica**

Experiência profissional e formação escolar.

1. Conte-me como você planeja/desenvolve o seu trabalho.
2. Como o seu trabalho se integra ao trabalho pedagógico da escola?
3. Que aspectos facilitam a sua atuação? Quais dificultam?
4. O que você entende por avaliação escolar? Qual o objetivo e a função da avaliação escolar?
5. Como é desenvolvida a avaliação escolar? (Quem avalia? Quem é avaliado? Quando se realiza avaliação? O que se avalia?)
6. O que é progressão continuada?
7. Como a escola tem se organizado em função dessa nova diretriz - progressão continuada?
8. E o seu trabalho na escola foi afetado pela progressão continuada? De que maneira?
9. Como a comunidade (alunos e pais) entendeu, recebeu a progressão continuada?



10. Como você avalia a implantação da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem?
11. E a implantação dos ciclos de aprendizagem, que mudanças acarretaram no processo ensino-aprendizagem, na escola no trabalho pedagógico (e na forma de avaliar o aluno)?
12. Que dificuldade o professor encontra para avaliar?
13. Que aspectos do funcionamento da escola facilitam o desenvolvimento do processo de avaliação? Que aspectos dificultam?
14. De que forma sua atuação contribui para o processo de avaliação escolar?
15. Que importância tem o Conselho de Classe para a avaliação escolar?
16. Comente sobre o funcionamento e os resultados das medidas de reforço intraclasse e extraclasse do PQE e do Estado?
17. Como você analisa o aproveitamento/rendimento dos alunos com a implantação da progressão continuada, dos ciclos de aprendizagem?
18. Como você analisa a existência das avaliações externas SAEB, SARESP?
19. Como ficou a relação do professor com os alunos e com o seu trabalho a partir dessas novas medidas?
20. De que maneira essas novas medidas resolveram os problemas do ensino (principalmente o de evasão e exclusão dos alunos)?

### **3 - Roteiro da entrevista com a diretora**

Experiência profissional e formação escolar.

1. Gostaria que você falasse sobre a organização da escola.
2. Que aspectos facilitam a organização escolar? Quais dificultam?
3. Gostaria que você falasse sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Conte-me como é planejado esse trabalho na escola. Quem planeja esse trabalho? Quando é feito? Para que serve?
4. Como são utilizados os documentos que estabelecem as diretrizes gerais do trabalho pedagógico a cada ano?
5. O que você entende por avaliação escolar, sua função, objetivo e como ela é desenvolvida na escola?
6. De que forma sua atuação contribui para o processo de avaliação escolar?
7. Que dificuldade o professor encontra para avaliar?
8. Que aspectos do funcionamento da escola facilitam o desenvolvimento do processo de avaliação? Que aspectos dificultam?
9. Que importância tem o Conselho de Classe para a avaliação escolar?
10. O que é progressão continuada?
11. Como a escola tem se organizado em função dessa nova diretriz - progressão continuada?
12. E o seu trabalho na escola foi afetado pela progressão continuada? De que maneira?
13. Como a comunidade (alunos e pais) entendeu, recebeu a progressão continuada?
14. Como você avalia a implantação da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem?
15. E a implantação dos ciclos de aprendizagem, que mudanças acarretaram no processo ensino-aprendizagem, na escola e em seu trabalho pedagógico (e na forma de avaliar o aluno)?
16. Como ficou a relação do professor com os alunos a partir dessas novas medidas?
17. Como essas novas medidas resolveram os problemas do ensino (principalmente o de evasão e exclusão dos alunos)?
18. Comente sobre o funcionamento e os resultados das medidas de reforço intraclasse e extraclasse do PQE e do Estado?
19. Como você analisa o aproveitamento/rendimento dos alunos com a implantação da progressão continuada, dos ciclos de aprendizagem?
20. Como você analisa a existência das avaliações externas SAEB, SARESP?

#### **4 - Roteiro de entrevista com os alunos**

1. Você gosta da escola? De estudar? O que você mais gosta na escola e o que mais o desagrada?
2. Descreva como é a sua turma?
3. O que é avaliação?
4. Como a professora sabe se o aluno está aprendendo ou não?
5. Como você é avaliado?
6. Como é quando a profa chama a sua atenção?
7. Provas/ notas para que serve, como é realizada?
8. Esclarecer e diferenciar as provas do IQE e da professora.
9. Seus pais ajudam você a estudar em casa?
10. O que acontece em casa quando você tira uma nota ruim ou vai mal na escola?
11. Como é um bom aluno e um aluno ruim?
12. Como é feito para saber se um aluno é bom o ruim?
13. Você é um bom aluno? Por que? Como você sabe?
14. O que você acha mais difícil de aprender? Por que?
15. Quando erra o que a professora faz?
16. O que a professora faz quando o aluno vai mal na escola?
17. Participou do reforço? Conte como foi e se obteve resultados.
18. Você acha que vai para o outro ano do ciclo de aprendizagem? Como que é isso?
19. Você sabe o que é progressão continuada? (Para que serve, como é, o que você acha e sua família)  
Todos alunos passam de ano? O que você acha? Por que?
20. Você concorda que todos alunos da sua classe passe de ano?
21. Você falta muito? O que acontece?

# Anexo 4 - Ficha de Avaliação Periódica



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**DIRETORIA DE ENSINO CAMPINAS LESTE**  
**FICHA DE AVALIAÇÃO PERIÓDICA (art. 1º, § 2º - Del 11/96)**

**ANO:** \_\_\_\_\_

**ALUNO:** \_\_\_\_\_

**SÉRIE:** \_\_\_\_\_

**Nº:** \_\_\_\_\_

**RG:** \_\_\_\_\_

**PROFESSOR:** \_\_\_\_\_

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

**RG:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

| Matérias      | 1º Bimestre |   | 2º Bimestre |   | 3º Bimestre |   | 4º Bimestre |   | Faltas<br>F | Frequências<br>% | Recuperação |     | Mensão Final<br>M |
|---------------|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|------------------|-------------|-----|-------------------|
|               | M           | F | M           | F | M           | F | M           | F |             |                  | Sim         | Não |                   |
| Português     |             |   |             |   |             |   |             |   |             |                  |             |     |                   |
| Matemática    |             |   |             |   |             |   |             |   |             |                  |             |     |                   |
| Ciências      |             |   |             |   |             |   |             |   |             |                  |             |     |                   |
| História      |             |   |             |   |             |   |             |   |             |                  |             |     |                   |
| Geografia     |             |   |             |   |             |   |             |   |             |                  |             |     |                   |
| Ed. Artística |             |   |             |   |             |   |             |   |             |                  |             |     |                   |
| Ed. Física    |             |   |             |   |             |   |             |   |             |                  |             |     |                   |

**NÚMERO E PORCENTAGEM DE ALUNOS DA CLASSE EM CADA MENÇÃO**

| Matérias      | 1º Bimestre |   |   |   |   | 2º Bimestre |   |   |   |   | 3º Bimestre |   |   |   |   | 4º Bimestre |   |   |   |   |
|---------------|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|
|               | A           | % | B | % | C | %           | D | % | E | % | A           | % | B | % | C | %           | D | % | E | % |
| Português     |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Matemática    |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Ciências      |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| História      |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Geografia     |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Ed. Artística |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Ed. Física    |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |

**DATA E VISTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

1º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_  
2º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_  
3º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_  
4º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_

**DATA E VISTO DO DIRETOR**

1º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_  
2º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_  
3º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_  
4º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_

**DATA E VISTO DO SUPERVISOR**

1º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_  
2º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_  
3º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_  
4º Bim: \_\_\_\_\_  
Ciente: \_\_\_\_\_



| HABILIDADES ESPERADAS PARA A 1ª SÉRIE                                                                                 |                                    | OBSERVAÇÕES GERAIS:                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1. É capaz de ler texto escrito (poema, narrativas, história em quadrinhos etc).                                      | 1º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS | <p>1º Bimestre: HABILIDADES</p> <p>ATINGIDAS</p> <p>NÃO ATINGIDAS</p> |
| 2. É capaz de ler imagens e sequência de imagens.                                                                     | 2º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS |                                                                       |
| 3. É capaz de ler texto escrito e sua correspondência com imagens.                                                    | 3º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS |                                                                       |
| 4. Identifica informações do texto (poemas, narrativas, história em quadrinhos etc).                                  | 4º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS |                                                                       |
| 5. Interpretar com base no texto.                                                                                     |                                    |                                                                       |
| 6. Distingue unidades componentes de palavras (em cruzadinha, diagrama, lacuna etc.).                                 |                                    |                                                                       |
| 7. Identificar ordem alfabética.                                                                                      |                                    |                                                                       |
| 8. É capaz de escrever/completar seu nome ou de um amigo (prenome).                                                   |                                    |                                                                       |
| 9. É capaz de escrever de modo legível, mesmo que falem letras ou estejam trocadas.                                   |                                    |                                                                       |
| 10. Escreve da esquerda para a direita.                                                                               |                                    |                                                                       |
| 11. Classifica objetos                                                                                                |                                    |                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de um critério pré estabelecido.</li> <li>Segundo a forma.</li> </ul> |                                    |                                                                       |
| 12. Utiliza algarismos para representar um agrupamento realizado.                                                     |                                    |                                                                       |
| 13. Sequência numericamente.                                                                                          |                                    |                                                                       |
| 14. Campara quantidades.                                                                                              |                                    |                                                                       |
| 15. Identifica a operação adição em uma situação – problema.                                                          |                                    |                                                                       |
| 16. Utiliza noções intuitivas de medidas de tempo (dia e noite) e de outras grandezas.                                |                                    |                                                                       |
| 17. Identifica semelhança e diferenças entre figuras.                                                                 |                                    |                                                                       |
| 18. Resolve problemas utilizando qualquer estratégia.                                                                 |                                    |                                                                       |
| 19. Relaciona-se de forma adequada, cooperativa e respeitosa.                                                         |                                    |                                                                       |
| 20. Comporta-se de maneira compatível com a situação de ensino aprendizagem.                                          |                                    |                                                                       |





# GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO CAMPINAS LESTE

FICHA DE AVALIAÇÃO PERIÓDICA (art. 1º, § 2º - Del 11/96)

ANO:

|               |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------|------------------|------------------------|-------------------|
| ALUNO:        |                    | SÉRIE:             |                    | Nº:                |             | RG:              |                        |                   |
| PROFESSOR:    |                    | Nome:              |                    | RG:                |             | Assinatura:      |                        |                   |
| Matérias      | 1º Bimestre<br>M F | 2º Bimestre<br>M F | 3º Bimestre<br>M F | 4º Bimestre<br>M F | Faltas<br>F | Freqüências<br>% | Recuperação<br>Sim Não | Mensão Final<br>M |
| Português     |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Matemática    |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Ciências      |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| História      |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Geografia     |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Ed. Artística |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Ed. Física    |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |

NÚMERO E PORCENTAGEM DE ALUNOS DA CLASSE EM CADA MENÇÃO

|               |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
|---------------|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|
| Matérias      | 1º Bimestre |   |   |   |   | 2º Bimestre |   |   |   |   | 3º Bimestre |   |   |   |   | 4º Bimestre |   |   |   |   |
|               | A           | % | B | % | C | %           | D | % | E | % | A           | % | B | % | C | %           | D | % | E | % |
| Português     |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Matemática    |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Ciências      |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| História      |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Geografia     |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Ed. Artística |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Ed. Física    |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |

|                                       |          |                         |          |                            |          |
|---------------------------------------|----------|-------------------------|----------|----------------------------|----------|
| DATA E VISTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS |          | DATA E VISTO DO DIRETOR |          | DATA E VISTO DO SUPERVISOR |          |
| 1º Bim:                               | Dia: / / | 1º Bim:                 | Dia: / / | 1º Bim:                    | Dia: / / |
| Ciente:                               |          | Ciente:                 |          | Ciente:                    |          |
| 2º Bim:                               | Dia: / / | 2º Bim:                 | Dia: / / | 2º Bim:                    | Dia: / / |
| Ciente:                               |          | Ciente:                 |          | Ciente:                    |          |
| 3º Bim:                               | Dia: / / | 3º Bim:                 | Dia: / / | 3º Bim:                    | Dia: / / |
| Ciente:                               |          | Ciente:                 |          | Ciente:                    |          |
| 4º Bim:                               | Dia: / / | 4º Bim:                 | Dia: / / | 4º Bim:                    | Dia: / / |
| Ciente:                               |          | Ciente:                 |          | Ciente:                    |          |



| HABILIDADES ESPERADAS PARA A 2ª SÉRIE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | OBSERVAÇÕES GERAIS:                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. É capaz de ler e identificar informações do texto escrito (informativo, poema, história em quadrinhos, narrativas etc.).</li> <li>2. É capaz de escrever de modo legível, mesmo que faltem letras ou estejam trocadas.</li> <li>3. Utiliza letra cursiva.</li> <li>4. Segmenta em palavras, mesmo que não convencionalmente.</li> <li>5. Utiliza letras maiúsculas em nomes próprios, títulos, início de frases e parágrafos.</li> <li>6. Mantém coerência textual na atribuição de títulos, na continuidade temática e de sentido geral do texto (narrativa, classificado etc.).</li> <li>7. Organiza frases e trechos utilizando procedimentos de coesão, mesmo que não sejam os da língua escrita, tais como aí, daí, então etc.</li> <li>8. Flexiona as palavras em gênero e número.</li> <li>9. Pontua ao final das frases (ponto final, interrogação e exclamação).</li> <li>10. Compreende o sistema de numeração decimal.</li> <li>11. Utiliza conceitos numéricos básicos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatos fundamentais.</li> <li>• Simbologia.</li> <li>• Relação adição/multiplicação; subtração/adição.</li> </ul> </li> <li>12. Identifica a operação subtração em uma situação – problema.</li> <li>13. Reconhece a duração do dia (hora), semana e dos meses do ano.</li> <li>14. Relaciona-se de forma adequada, cooperativa e respeitosa.</li> <li>15. Comporta-se de maneira compatível com a situação de ensino – aprendizagem.</li> </ol> | <p>1º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS ATINGIDAS NÃO ATINGIDAS</p> <p>2º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS ATINGIDAS NÃO ATINGIDAS</p> <p>3º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS ATINGIDAS NÃO ATINGIDAS</p> <p>4º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS ATINGIDAS NÃO ATINGIDAS</p> |





# GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO CAMPINAS LESTE

FICHA DE AVALIAÇÃO PERIÓDICA (art. 1º, § 2º - Del 11/96)

ANO:

|               |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------|------------------|------------------------|-------------------|
| ALUNO:        |                    | SÉRIE:             |                    | Nº:                |             | RG:              |                        |                   |
| PROFESSOR:    |                    | Nome:              |                    | RG:                |             | Assinatura:      |                        |                   |
| Matérias      | 1º Bimestre<br>M F | 2º Bimestre<br>M F | 3º Bimestre<br>M F | 4º Bimestre<br>M F | Faltas<br>F | Freqüências<br>% | Recuperação<br>Sim Não | Mensão Final<br>M |
| Português     |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Matemática    |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Ciências      |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| História      |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Geografia     |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Ed. Artística |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Ed. Física    |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |

## NÚMERO E PORCENTAGEM DE ALUNOS DA CLASSE EM CADA MENÇÃO

|               |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---------------|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Matérias      | 1º Bimestre |   |   |   |   | 2º Bimestre |   |   |   |   | 3º Bimestre |   |   |   |   | 4º Bimestre |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Português     | A           | % | B | % | C | %           | D | % | E | % | A           | % | B | % | C | %           | D | % | E | % | A | % | B | % | C | % | D | % | E | % |
| Matemática    |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Ciências      |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| História      |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Geografia     |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Ed. Artística |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Ed. Física    |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

|                                       |          |         |                         |         |          |                            |  |  |
|---------------------------------------|----------|---------|-------------------------|---------|----------|----------------------------|--|--|
| 1º Bim:                               | Dia: / / | 1º Bim: | Dia: / /                | 1º Bim: | Dia: / / |                            |  |  |
| Ciente:                               |          | Ciente: |                         | Ciente: |          |                            |  |  |
| 2º Bim:                               | Dia: / / | 2º Bim: | Dia: / /                | 2º Bim: | Dia: / / |                            |  |  |
| Ciente:                               |          | Ciente: |                         | Ciente: |          |                            |  |  |
| 3º Bim:                               | Dia: / / | 3º Bim: | Dia: / /                | 3º Bim: | Dia: / / |                            |  |  |
| Ciente:                               |          | Ciente: |                         | Ciente: |          |                            |  |  |
| 4º Bim:                               | Dia: / / | 4º Bim: | Dia: / /                | 4º Bim: | Dia: / / |                            |  |  |
| Ciente:                               |          | Ciente: |                         | Ciente: |          |                            |  |  |
| DATA E VISTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS |          |         | DATA E VISTO DO DIRETOR |         |          | DATA E VISTO DO SUPERVISOR |  |  |

1. Produz e interpreta textos.
2. Mantém a coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.
3. Organiza frases e trechos de modo adequado (coesão), através, principalmente, do uso de artigos, pronomes, advérbios e sinônimos e de elementos próprios à linguagem oral (ai, daí, então etc.).
4. Obedece às regras – padrão de concordância verbal e nominal (singular/plural; masculino/feminino).
5. Utiliza letra maiúscula em nomes próprios e início de frases.
6. Pontua corretamente ao final de frases parágrafos (...!?).
7. Revela domínio relativo da ortografia das palavras mais usuais, que não contenham dificuldades relativas a c/s/c/ss/x/sc; s/r; t/r; u/l; e/i; o/u; x/ch.
8. Flexiona corretamente as palavras em gênero e número.
9. Representa corretamente os fonemas: /b/ e /p/, /f/ e /v/, /t/ e /d/.
10. Acentua corretamente as palavras mais usuais, obedecendo às dificuldades de timbre aberto (acento agudo) e fechado (acento circunflexo).
11. Segmenta corretamente o texto em palavras, frases e parágrafos.
12. Produz discurso direto, introduzindo-o com travessão ou assinalando-o com aspas.
13. Compreende o sistema de numeração decimal.
14. Decompõe números em unidades diversas.
15. Utiliza as operações com números naturais.
16. Relaciona: adição/subtração e multiplicação/divisão.
17. Resolve problemas que envolvam as 4 operações.
18. Utiliza noções de medidas de comprimento.
19. Relaciona-se de forma adequada, cooperativa e respeitosa
20. Comporta-se de maneira compatível com a situação de ensino – aprendizagem.

| 1º Bimestre:  |  | HABILIDADES |  |
|---------------|--|-------------|--|
| ESPERADAS     |  |             |  |
| ATINGIDAS     |  |             |  |
| NÃO ATINGIDAS |  |             |  |

| 2º Bimestre:  |  | HABILIDADES |  |
|---------------|--|-------------|--|
| ESPERADAS     |  |             |  |
| ATINGIDAS     |  |             |  |
| NÃO ATINGIDAS |  |             |  |

| 3º Bimestre:  |  | HABILIDADES |  |
|---------------|--|-------------|--|
| ESPERADAS     |  |             |  |
| ATINGIDAS     |  |             |  |
| NÃO ATINGIDAS |  |             |  |

| 4º Bimestre:  |  | HABILIDADES |  |
|---------------|--|-------------|--|
| ESPERADAS     |  |             |  |
| ATINGIDAS     |  |             |  |
| NÃO ATINGIDAS |  |             |  |





# GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO CAMPINAS LESTE

FICHA DE AVALIAÇÃO PERIÓDICA (art. 1º, § 2º - Del 11/96)

ANO:

|               |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------|------------------|------------------------|-------------------|
| ALUNO:        |                    | SÉRIE:             |                    | Nº:                |             | RG:              |                        |                   |
| PROFESSOR:    |                    | Nome:              |                    | RG:                |             | Assinatura:      |                        |                   |
| Matérias      | 1º Bimestre<br>M F | 2º Bimestre<br>M F | 3º Bimestre<br>M F | 4º Bimestre<br>M F | Faltas<br>F | Freqüências<br>% | Recuperação<br>Sim Não | Mensão Final<br>M |
| Português     |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Matemática    |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Ciências      |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| História      |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Geografia     |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Ed. Artística |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |
| Ed. Física    |                    |                    |                    |                    |             |                  |                        |                   |

NÚMERO E PORCENTAGEM DE ALUNOS DA CLASSE EM CADA MENÇÃO

|               |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
|---------------|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|
| Matérias      | 1º Bimestre |   |   |   |   | 2º Bimestre |   |   |   |   | 3º Bimestre |   |   |   |   | 4º Bimestre |   |   |   |   |
|               | A           | % | B | % | C | %           | D | % | E | % | A           | % | B | % | C | %           | D | % | E | % |
| Português     |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Matemática    |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Ciências      |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| História      |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Geografia     |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Ed. Artística |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |
| Ed. Física    |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |             |   |   |   |   |

|                                       |          |                         |          |                            |          |
|---------------------------------------|----------|-------------------------|----------|----------------------------|----------|
| DATA E VISTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS |          | DATA E VISTO DO DIRETOR |          | DATA E VISTO DO SUPERVISOR |          |
| 1º Bim:                               | Dia: / / | 1º Bim:                 | Dia: / / | 1º Bim:                    | Dia: / / |
| Ciente:                               |          | Ciente:                 |          | Ciente:                    |          |
| 2º Bim:                               | Dia: / / | 2º Bim:                 | Dia: / / | 2º Bim:                    | Dia: / / |
| Ciente:                               |          | Ciente:                 |          | Ciente:                    |          |
| 3º Bim:                               | Dia: / / | 3º Bim:                 | Dia: / / | 3º Bim:                    | Dia: / / |
| Ciente:                               |          | Ciente:                 |          | Ciente:                    |          |
| 4º Bim:                               | Dia: / / | 4º Bim:                 | Dia: / / | 4º Bim:                    | Dia: / / |
| Ciente:                               |          | Ciente:                 |          | Ciente:                    |          |

| HABILIDADES ESPERADAS PARA A 4ª SÉRIE                                                                                              |                                    | OBSERVAÇÕES GERAIS:                                                 |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--|
| 1. Consegue produzir e interpretar textos.                                                                                         | 1º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS | 1º Bimestre: HABILIDADES<br>ESPERADAS<br>ATINGIDAS<br>NÃO ATINGIDAS |  |
| 2. Mantém a coerência na continuidade temática e de sentido geral do texto.                                                        |                                    |                                                                     |  |
| 3. Organiza frases e trechos de modo adequado (coesão), através principalmente do uso de artigos, pronomes, advérbios e sinônimos. |                                    |                                                                     |  |
| 4. Obedece às regras – padrão de concordância verbal e nominal (singular/plural; masculino/feminino).                              |                                    |                                                                     |  |
| 5. Utiliza letras maiúsculas em nomes próprios, início de frases, parágrafos e títulos.                                            | 2º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS | 2º Bimestre: HABILIDADES<br>ESPERADAS<br>ATINGIDAS<br>NÃO ATINGIDAS |  |
| 6. Segmenta corretamente o texto em palavras, frases e parágrafos (mudanças de linha, distanciamento da margem).                   |                                    |                                                                     |  |
| 7. Revela domínio relativo da ortografia das palavras mais usuais.                                                                 |                                    |                                                                     |  |
| 8. Utiliza, adequadamente, a pontuação de final e de interior de frases.                                                           |                                    |                                                                     |  |
| 9. Acentua corretamente as palavras mais usuais.                                                                                   |                                    | 3º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS                                  |  |
| 10. Flexiona corretamente as palavras em gênero, número e grau.                                                                    |                                    |                                                                     |  |
| 11. Compreende o sistema de numeração decimal:                                                                                     |                                    |                                                                     |  |
| • Decomposição de um número em unidades das diversas ordens,                                                                       |                                    |                                                                     |  |
| • Agrupamentos e trocas.                                                                                                           |                                    | 4º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS                                  |  |
| 12. Resolve situações – problemas que envolvam conceitos de múltiplos e divisores.                                                 |                                    |                                                                     |  |
| 13. Utiliza conceitos básicos de números fracionários:                                                                             |                                    |                                                                     |  |
| • Frações equivalentes                                                                                                             |                                    |                                                                     |  |
| • Adição e subtração de frações                                                                                                    |                                    | 4º Bimestre: HABILIDADES ESPERADAS<br>ATINGIDAS<br>NÃO ATINGIDAS    |  |
| • Multiplicação de número natural por fração                                                                                       |                                    |                                                                     |  |
| 14. Utiliza conceitos básicos de medidas: Comprimento, Massa e Capacidade.                                                         |                                    |                                                                     |  |
| 15. Utiliza conceitos geométricos básicos: Conceitos de superfície; delimitadas por figuras planas.                                |                                    |                                                                     |  |
| 16. Relaciona-se de forma adequada, cooperativa e respeitosa.                                                                      |                                    |                                                                     |  |
| 17. Comporta-se de maneira compatível com a situação de ensino – aprendizagem.                                                     |                                    |                                                                     |  |



# Anexo 5 - Ficha de auto-avaliação dos alunos do 4º ano

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

Mês: \_\_\_\_\_

Auto-Avaliação

☐ SIM ☐ às vezes ☐ NÃO

| Questões                         | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
|----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Cheguei na hora certa?           |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Cuidei direito do meu material?  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Fiz todas as atividades?         |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Fiz os deveres de casa?          |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Me comportei no recreio?         |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Prestei atenção na aula?         |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Respeitei os colegas?            |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Respeitei a professora?          |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Ajudo na limpeza da sala?        |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Participo dos eventos da escola? |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Como estou me sentindo hoje?     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

## Anexo 6 - Ficha descritiva do aluno

Nome do aluno: .....  
Série: ..... Nº ..... Período: ..... Professor da sala:.....  
CAMPINAS, ..... DE ..... DE 2000.

### CONTEÚDOS QUE PRECISAM SER RETOMADOS

PORT.....

.....

.....

.....

MAT.....

.....

.....

.....

.....

CIÊN.....

.....

.....

.....

EST.SOCIAIS.....

.....

.....

.....

EDUC.FÍS.E.ART.....

.....

.....

.....

### HABILIDADES

#### O QUE O ALUNO PRECISA MELHORAR

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### ATITUDES

#### O QUE O ALUNO PRECISA MELHORAR

(trabalho em grupo, individual, relações interpessoais, recreio, merenda, aula de ed. física e artística, fila, tarefas e etc)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....