O IMPACTO DAS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NO TRABALHO DE PROFESSORES E ESTUDANTES: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Beatriz Bittencourt Collere Hanff - UFSC
beatrizhanff@terra.com.br

Este texto pretende contribuir com discussões sobre as relações vividas na constituição dos processos de avaliação do rendimento escolar entre estudantes, professores e sistemas de ensino, em escolas do município de Florianópolis. Como base teórica estabeleceu um diálogo com Charlot (2000), no entendimento que o saber se produz nas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo; com Lahire(1997) considerando que há uma multiplicidade de fatores que ao articularem-se afetam as relações escolares; e com Esteban (2000, 2001) entendendo os processos de avaliação como uma "teia de relações" que liga estudantes, professores, família, escolas e contexto social.

Metodologicamente essas relações foram estudadas nos níveis macro, meso e micro; isto é, à luz das inúmeras modificações estabelecidas pelos sistemas de ensino; das relações produzidas no cotidiano escolar; e nas histórias de reprovação e interrupção vividas pelos estudantes.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NOS SISTEMAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE ENSINO EM FLORIANÓPOLIS.

Até a década de 1970 a avaliação esteve exclusivamente voltada para o rendimento escolar e os instrumentos utilizados expressavam a seletividade existente nas escolas, resultado da forma como a sociedade brasileira estava estruturada. Foi a

partir dos anos de 1980, com o revigoramento dos movimentos em defesa da escola pública, que despontaram idéias no sentido de superar os padrões avaliativos técnicos e a necessidade de estabelecer diferentes concepções de educação, escola e sociedade.

Novas concepções de avaliação chegavam aos cursos de formação de professores e escolas em consonância com as concepções críticas de currículo, que embasaram mudanças nas formas de organização escolar de seriação para ciclagem[1]. Foram transformações fundamentais no estabelecimento de avaliações qualitativas, e na inserção dos relatórios descritivos, abolindo a avaliação quantitativa das quatro séries iniciais do Fundamental e resultaram em procedimentos de caráter mais coletivo do que individual. No entanto, os resultados finais, mesmo os que passam por Conselhos de Classe escolares ainda permanecem individualizantes e seguem padrões de mensuração do conhecimento privilegiando a comparação entre estudantes como formas de decisões dos resultados para aprovação ou reprovação escolar.

Nacionalmente, as regulamentações do sistema de avaliação do ensino passaram por duas etapas, a saber:

a) avaliações essencialmente quantitativas;

b) transição entre avaliação essencialmente quantitativa para outra qualitativa, que coincide com o período de adequação à Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

As indicações de avaliação do rendimento escolar para as escolas municipais de Florianópolis também passaram por inúmeras discussões e culminaram no estabelecimento de resoluções que se coadunavam com os princípios de

[1] A organização por ciclos de formação foi implantada na década de 1990 em São Paulo e Porto Alegre, tendo em vista a alteração das formas de organização escolar.

reestruturação curricular elaborados durante a gestão da *Frente Popular* no comando da Prefeitura.

A primeira dessas resoluções, 005/97 (FLORIANÓPOLIS, 1997), elaborada pela Coordenação do Ensino da Secretaria de Educação e aprovada pelo CME – Conselho Municipal de Educação exprimia a perspectiva da necessidade de organização e controle das escolas pela coordenação central através de diretrizes de avaliação homogêneas para todas as escolas do sistema de ensino municipal. Também reordenava as indicações feitas na Lei 9394/96 e embora incorporasse o artigo 25 da lei foram deixados à margem aspectos referentes à predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e da avaliação processual sobre os exames finais, fato compreensível já que a resolução apresentava ainda princípios eminentemente (FLORIANÓPOLIS, 1997).

A aprovação da referida resolução, ao final de 1997, rendeu inúmeros encontros entre a coordenação da Secretaria de Educação e as equipes responsáveis pelas escolas municipais insatisfeitos com as modificações realizadas na fórmula de cálculo das notas acreditando que ocorreria um *afrouxamento da qualidade de ensino* e muitos alunos não veriam mais finalidade em esforçar-se para alcançar a média de aprovação.

Em 1998 e 1999 foi produzido documento (FLORIANÓPOLIS, 1999) sobre o papel da avaliação na construção do processo ensino-aprendizagem e encaminhado às escolas para a promoção de debates. Os resultados das discussões, em forma de relatório, engendravam posicionamentos em defesa das *mudanças na concepção de educação, da garantia do uso de práticas democráticas no ato de ensinar-aprender e na defesa de uma avaliação descritiva*. No entanto observou-se um distanciamento entre as idéias

professadas sobre a avaliação do rendimento escolar e os resultados das avaliações dos alunos, já que, no período, cresceram o número de reprovações, principalmente nas quintas séries. (FLORIANÓPOLIS, 1999).

Esse período, rico em discussões sobre os indicadores de avaliação favoreceu o surgimento de novos instrumentos que se coadunassem com práticas qualitativas. A avaliação mediante a produção de relatórios descritivos despontava como possibilidade de romper com a fragmentação da nota e dos processos classificatórios e seletivos. A grande maioria das escolas iniciou um processo de transposição de uma avaliação realizada com base em provas e testes para outra que valorizava a observação e a análise dos trabalhos e exercícios desenvolvidos cotidianamente

As novas diretrizes da avaliação, embora tivessem sido construídas coletivamente encontraram resistências. Nas séries iniciais o medo das mudanças, a falta de clareza sobre a utilização dos relatórios descritivos e o dispêndio de mais tempo na produção dos relatórios de cada aluno eram alegados como impeditivos de implantação do processo de avaliação. Nas séries iniciais a adoção da avaliação diagnóstica das escolas produziu a redução no número de reprovações. Ao contrário, de 5ª à 8ª série, a permanência de parâmetros quantitativos nas avaliações do rendimento dos alunos mantiveram e até ampliaram o número de reprovações. A resistência dos professores à adoção de mudanças na avaliação também foi reflexo da dificuldade em produzir transformações na organização do trabalho escolar.

As indicações feitas pelas escolas à Comissão de Avaliação do Conselho Municipal de Educação contribuíram para a elaboração da Resolução 009/98 (FLORIANÓPOLIS, 1998b). Até ao final de 2002 as discussões nas unidades escolares giravam

em torno da avaliação diagnóstica descritiva, implantada em quase todas as escolas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A organização dos relatórios de avaliação possibilitou que se discutissem os parâmetros curriculares de 1ª à 4ª séries.

A obrigatoriedade da recuperação paralela prevista pela Lei 9394/96 foi adotada pelas escolas na forma de substituição das notas obtidas durante o bimestre nas quais os alunos não tivessem alcançado a média mínima necessária para a aprovação. Essa substituição rendeu inúmeros debates e polêmicas junto às escolas. A queixa dos professores direcionava-se aos alunos que faltavam às avaliações marcadas, pois a lei lhes garantia uma segunda chance, a da recuperação das notas. Essa prática valorizava os resultados finais em detrimento das atividades realizadas durante o bimestre. Ao se confundir a possibilidade de *recuperar os conhecimentos não apreendidos* com *reposição de notas*, perdeu-se o princípio de valorização do processo. Nem o professor, nem as atividades realizadas durante o bimestre tinham valor educativo. A obtenção da nota tornou-se a motivação principal para o aluno e assumiu lugar de importância maior do que o de construção dos conhecimentos.

As contradições estavam presentes nas discussões sobre os processos de avaliação cujo produto final pudesse ser a reprovação, e dividiam a opinião entre os professores. Os argumentos que as justificavam estavam ligados à manutenção de níveis de qualidade e apontavam como era difícil para eles e equipe pedagógica repensar valores e clarificar conceitos que vinham sendo utilizados de formas ambíguas. De um lado, os adeptos da reprovação eram caracterizados como não democráticos, do outro lado, ficavam os que eram responsabilizados pela baixa qualidade do ensino e perda do

valor das escolas públicas. Outra interpretação indicava que a eliminação dos processos de reprovação desqualificava a instituição escola frente a uma sociedade que se pautava por critérios de mérito e seletividade, inclusive o trabalho dos professores.

Mudanças nas diretrizes de avaliação do rendimento escolar dos alunos foram realizadas em 2002 com a aprovação da resolução 03/2002 (FLORIANÓPOLIS, 2002). Incluiu-se no texto o princípio da *prevalência dos aspectos qualitativos do conhecimento, sobre os quantitativos*, constantes da Lei 9394, de 1996. Essas mudanças mostravam disponibilidade objetiva ao priorizar nas escolas as avaliações qualitativas que já vinham sendo adotadas em algumas escolas.

No momento da pesquisa, nas escolas municipais as medidas do rendimento escolar do aluno constituíam-se tanto da avaliação *diagnóstica descritiva* como na *quantitativa numérica*. A diagnóstica descritiva trabalhava com base em parâmetros qualitativos, de periodicidade bimestral ou trimestral, mediante observação e análise das atividades desenvolvidas, conhecimento produzido e eram sistematizadas em relatórios descritivos e cumulativos que tem conseguido superar em parte os processos de reprovação escolar.

O critério para aprovação no sistema quantitativo numérico supunha uma freqüência anual de no mínimo 75% e a obtenção de média geral igual ou superior a seis, desde que a média final, por disciplina, não fosse inferior a cinco. Já no sistema diagnóstico descritivo, o aluno devia apresentar avanços nas diversas áreas do conhecimento em relação à diagnose realizada no início do período letivo, de acordo com os conceitos fundamentais relacionados para a série/ciclo e mais o critério de freqüência citado (FLORIANÓPOLIS, 2002).

A história do estabelecimento de sistemas de avaliação nas escolas estaduais difere substancialmente da vivida pelas escolas do sistema municipal de ensino.

Em 1969 o PLAMEG – Plano de Metas do Governo de Santa Catarina com o objetivo de inserir o estado no projeto nacional-desenvolvimentista propunha a ampliação da escolaridade mínima obrigatória de quatro para oito anos, antecipando-se à Lei 5692/71, em discussão no Governo Federal; a democratização do ensino pela expansão de vagas; a abolição do exame de admissão a outros níveis de ensino; e a instituição de um sistema de avaliação por *Avanços Progressivos*, que concorreu para promover automaticamente os alunos, contribuindo para a desqualificação e barateamento do ensino público. A proposta *substituía o sistema de avaliação por aprovação/reprovação através da regularização do fluxo de saída dos alunos da escola elementar* (AURAS, 1995, p.17).

Oliveira (1984), que pesquisou a implantação do Avanço Progressivo nas escolas estaduais concluiu que o sistema de avaliação contraditoriamente organizava o ensino em séries, estabelecia objetivos mínimos em cada série escolar, mantinha os programas de ensino homogêneos e controlados por meio de exames aplicados nas escolas. Polêmicas e uso de estratégias para burlar a proibição de reprovar alunos marcaram o período no qual a utilização desse tipo de avaliação foi empregada, entre 1969 e 1980.

Essa forma de avaliação contribuiu para a desvalorização do ensino público, desqualificação dos alunos, baixo incentivo para os estudos. Os professores na impossibilidade de reprovar desenvolveram acordos paralelos entre pais e escola atribuindo faltas aos alunos com dificuldades de forma que estes não poderiam avançar para a série subseqüente e alcançar o mínimo

exigido (OLIVEIRA, 1984). Por outro lado, nos anos subseqüentes qualquer possibilidade de retorno desse tipo de avaliação era rejeitada por professores, pais e alunos.

De 1980 até 1996, as resoluções que regulamentavam as avaliações nas escolas estaduais permaneceram centradas em princípios quantitativos. Entretanto, no início da década de 1990, período de elaboração da proposta curricular estadual houve tentativas de compatibilizar os princípios teóricos professados na proposta curricular e na implantação dos Conselhos de Classe participativos com escolas.

Até 1990 a estratégia proposta para superação das dificuldades do aluno reprovado ou que tivesse interrompido seus estudos era a de repetir a mesma série. Já de 1997 até 2002 as escolas estaduais, ao contrário das municipais, passaram por apenas duas regulamentações sobre avaliação (SANTA CATARINA, 1998b, 2000). A primeira, na forma de lei, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, estabelecia a intenção de coadunar as mudanças legislativas, aprovadas na Lei 9394/96, com as diretrizes que vinham sendo praticadas pelo sistema estadual de ensino. A manutenção de princípios quantitativos, com valores que variavam de zero (0,0) a dez (10,0) e padrão de aprovação com média final com nota cinco (5,0). A *recuperação paralela* foi instituída, inclusive com atribuição de notas. A manutenção da maior parte dos critérios utilizados na rede estadual de ensino não provocou, como no caso do sistema municipal, grandes discussões, pois as mudanças vinham sendo gestadas no período de elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina. As idéias de superação de notas, de avaliação baseada em diagnósticos e de avaliação formativa constam dos documentos da Proposta (SANTA CATARINA, 1998b).

As diretrizes de avaliação, Lei Complementar 170/98-SEE, deram destaque na qual "o professor e o aluno, numa relação

dialética de ensino e de aprendizagem, eram sujeitos do processo de construção do conhecimento", princípios em consonância com a proposta curricular implantada. Assim, considerados os valores numéricos de 1 a 10, "não se adotará mais o critério de médias, de provas finais e de 2ª época. Porém para os alunos que não lograrem aprovação, a escola deverá oferecer novas oportunidades de avaliação". Ou seja, as notas atribuídas às avaliações em cada disciplina foram substituídas pelas notas da recuperação. O registro da nota tinha por base conceitos que poderiam variar durante o ano letivo de 10% a 100%, mas não poderiam ser inferiores às notas obtidas em semestres ou meses anteriores, "uma vez que ninguém desaprende o que já foi apropriado e nem se suprime o que já foi ensinado" (SANTA CATARINA, 1998b).

No ano de 2000 a Secretaria Estadual de Educação enviou ao Conselho Estadual a Resolução 023/2000 que suscitou entendimentos diferenciados quanto a sua aplicação. Para sanar as dúvidas foi elaborado o documento "Diretrizes para organização da prática escolar na Educação Básica" contendo explicações sobre o processo da avaliação e suas especificidades 23/2000/CEE (SANTA CATARINA, 2000).

O documento apresentava trechos que contribuíram para a polêmica e suscitou interpretações variadas. Grande parte dos professores não sabia o que e nem como registrar. Falava-se de conceitos, mas as escolas trabalhavam por conteúdos disciplinares; confundia-se nível de conhecimento com notas e percentuais; e a equipe técnica responsável por sua elaboração, na SEC, pressupunha que existia nas escolas estaduais um ensino processual, cumulativo e não fragmentado.

Nas escolas estudadas foram detectadas diferentes formas de entendimento da resolução e dos registros adotados. Algumas

utilizavam registros de notas bimestrais e cálculo de médias finais com média de aprovação igual ou superior a cinco. Outras apresentavam percentuais cumulativos, e havia ainda as que desconsideravam a resolução aprovada utilizando critérios anteriores. Também, a alegação no documento de que não era possível "atribuir notas inferiores às obtidas em bimestres anteriores, uma vez que ninguém desaprende", levaram professores da escola a reduzirem, nos primeiros bimestres do ano letivo, as notas dos alunos com receio de uma aprovação massiva, em função dos desencontros quanto aos registros e critérios de aprovação (SANTA CATARINA, 2000).

Observou-se que os entendimentos diferenciados quanto aos critérios de avaliação e as discordâncias dos professores interferiram diretamente nos índices de aprovação e reprovação através da promoção de mecanismos de ajuste, estratégia bastante utilizada pelos sistemas de ensino. Nas escolas estaduais, as idéias que estavam subjacentes às novas diretrizes apresentavam coerência lógica e teórica com base em pressupostos histórico-críticos, mas vinham isoladas e desconectadas de uma mudança curricular. Ignorava-se o processo histórico vivido até então pelas escolas e pressupunha-se que atos legislativos pudessem revolucionar o sistema escolar.

OS CONSELHOS DE CLASSE

Embora os primeiros indícios do surgimento dos Conselhos de Classe datem da década de 1970, foi a partir de 1980, através de discussões sobre gestão democrática que foram instituídos como órgãos colegiados, uma instância avaliativa do processo de ensino e aprendizagem. (DALBEN, 2004)

Teoricamente esses Conselhos deveriam contar com a participação de professores, equipe pedagógica, pais e. A participação exclusiva de professores e coordenadores

pedagógicos, sob a coordenação do orientador educacional, acabou por referendar decisões e justificativas para ações de reprovação e exclusão da escola. Funcionavam como tribunais inquisitórios e tornaram-se, por um longo período em espaço coletivo de legitimação das decisões tomadas individualmente pelos professores. A inclusão de pais e alunos inibiu, em parte, a sua legitimação como espaço de exclusão da escola. As pressões sociais forçaram a inclusão de representantes dos alunos em parte das reuniões. O papel desempenhado muitas vezes por esses alunos era o de delator, *dedo-duro*, de comportamentos considerados inadequados à sala de aula. Pouco, ou quase nada estavam relacionados às condições de trabalho ou às dificuldades inerentes as relações entre alunos e professores Os vinte anos que se seguiram à implantação dos Conselhos de Classe nas escolas públicas foram fundamentais para modificar processos de ensino e de avaliação. Muitas das escolas estudadas registraram a participação de pais e alunos nas discussões inerentes às questões educacionais.

Os Conselhos se constituíram em um dos poucos espaços onde eram explicitados os valores e confrontavam-se diferentes visões de mundo, de educação escolar e de avaliação do trabalho do professor e da escola.

As escolas municipais incluíram alunos e pais nos conselhos durante a gestão da Frente Popular na prefeitura. Entretanto, nem todas realizaram essa inclusão. Em duas a participação dos alunos se dava de forma direta. Nas demais escolas estudadas a participação era indireta nos pré-conselhos. Nesses pré-conselhos, dependendo da escola, a participação incluía a presença de professores sob a mediação da equipe pedagógica. No momento da pesquisa nenhuma das escolas

apresentava a participação direta de pais e alunos nos Conselhos de Classe.

O Conselho de Classe final apresentava característica diversa dos realizados durante o ano letivo. A preocupação estava voltada para as decisões de aprovação ou reprovação e retratavam a dinâmica que se desenvolviam nas reuniões, os critérios estabelecidos e os argumentos utilizados. Eram momentos de embate entre professores das diferentes disciplinas com a equipe pedagógica, nem sempre registrados, e que demonstravam a correlação de forças estabelecida e o peso de cada professor ou disciplina mantinha nesses espaços. As atas com os registros desses Conselhos, em geral, constituíam-se em listagens nominais dos alunos e os resultados auferidos. Mais raramente surgiram registros dos critérios utilizados e encaminhamentos para o próximo ano letivo, o que dificultou a identificação dos padrões utilizados. Os critérios que puderam ser identificados variavam dependendo das relações estabelecidas entre professores, equipe pedagógica, alunos e pais.

A AVALIAÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

As relações entre os processos de aprendizagem e a avaliação do rendimento escolar foram analisadas a partir da vivência estabelecida pelos alunos entre dois espaços, família e escola, por meio da análise dos esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, dos desempenhos e dos comportamentos que utilizam nas suas relações cotidianas coletadas por meio de entrevistas (LAHIRE, 1997, p. 19)

Entre os treze alunos entrevistados sete eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. As idades se estendiam dos 11 aos 18 anos, faixa bastante abrangente que envolveu alunos em diferentes etapas de crescimento biológico, emocional, social

e escolar. Das seis alunas entrevistadas, cinco se encontravam na faixa etária de 11 a 14 anos de idade e uma com 17 anos. Dos sete alunos, dois possuíam 13 e 14 anos de idade. Os cinco restantes encontravam-se na faixa etária de 16 a 18 anos. Dos treze entrevistados um se encontrava em idade compatível com a série em que estava inserido. Sete apresentavam defasagem idade série de um até dois anos; três de três a quatro anos e dois alunos com cinco ou mais anos de defasagem.

Dos treze alunos entrevistados, onze encontraram diferenças e mudanças nos processos de avaliação: nos critérios adotados entre os estados; entre os sistemas estaduais e municipais; mudanças de regulamentação dentro de uma mesma escola; entre diferentes modalidades de ensino e de critérios entre as disciplinas e professores. Os que passaram por mudanças de escola, de um estado para outro da federação, queixavam-se da dificuldade em entender as diferenças que se estabeleciam nos processos de avaliação quanto aos critérios, às médias necessárias, às formas de recuperação e os registros.

Também as mudanças ocorridas entre escolas do sistema estadual e municipal de ensino, nos momentos de transferência de escola, causaram dúvidas, insegurança e dificultaram o entendimento. Dois dos alunos entrevistados mostraram-se atentos ao acompanhamento das mudanças realizadas, de um ano para outro. As mudanças nos critérios e formas de atribuição das médias finais, e consequentemente das condições para aprovação destacaram-se como fatores que preocupavam esses alunos. Entretanto, na maior parte das vezes, essa preocupação não se mostrou suficiente para evitar a reprovação na quinta série.

As exigências curriculares e as condições nas quais se realiza o ensino e o controle dos resultados dificultavam *a*

recondução dos alunos ao percurso normal. Segundo Sampaio (1998, p. 105-107), a continuidade desse processo "gera novas lacunas e dificuldades, resultando em uma ou mais reprovações no percurso de sua vida escolar".

Em alguns momentos o esforço compensava a dificuldade com a aprendizagem como às identificadas em ata de Conselho de Classe de uma das escolas. Eram comuns as observações que justificam as decisões pela aprovação – *além de terem reprovado em apenas uma disciplina, demonstraram esforço e crescimento durante o ano*; *aluna esforçada, capaz, porém precisa de reforço em Matemática*; *Excesso de faltas*, *não veio fazer as provas finais*, *mesmo assim foi muito bem em alguma disciplina*, *tinha condições para aprovação.*

Quase sempre a alegação de professores para a aprovação do aluno que não conseguiu atingir a média mínima necessária tinha por base o esforço demonstrado no ano letivo. Para os alunos havia expectativa de que seus esforços fossem reconhecidos e que isso representasse resultados na avaliação, o nem sempre acontecia. Vanessa, reprovada duas vezes na quinta série, não conseguia compreender como muitos alunos que não estudavam não se esforçavam e nem cumpriam as atividades na escola eram aprovados. A sua obstinação em estudar nem sempre foi reconhecida e segundo ela, os alunos que vinham apresentando, durante o ano letivo, dificuldades nos conteúdos escolares, e que apresentavam notas próximas ao limite mínimo necessários para aprovação também eram reprovados.

As entrevistas com alunos nos levaram a concluir que, mais do que o esforço individual, o que ajuda a definir a promoção era a posição em que cada aluno se encontrava em relação a outros alunos. Como não havia padrões de homogeneidade, um aluno que em comparação com outro foi considerado reprovado, em

nova sala e escola poderia ser aprovado. Somente essa relativização seria suficiente para tornar insustentável a defesa da dualidade existente entre a aprovação e a reprovação escolar. Havia casos nos quais os elementos para comparação se encontravam na própria família. No caso de Vinicius a alegação para a reprovação estava na comparação entre os resultados alcançados pelo irmão que estudava na mesma sala. Já para Augusto as observações dos professores centravam-se na comparação entre o rendimento escolar dele e os obtidos pelas irmãs em anos anteriores.

Por outro lado, a finalidade da verificação escolar, geralmente, se apresentava distante do estabelecimento de diagnósticos para a correção dos rumos e permanecia regida por critérios de seletividade. Corrigir rumos não era uma meta considerada pela maioria das escolas, já que as concepções sobre carência cultural e familiar permaneciam vivas, impingindo ao aluno e à família a responsabilidade exclusiva pela aprovação.

Para os alunos às diferenças apresentadas entre as disciplinas e aos critérios utilizados pelos professores para avaliar parecia ser uma preocupação constante. Os alunos demonstraram, em suas falas, a existência de diversas formas e critérios que os professores, dentro de uma mesma série, para aprovar ou reprovar um aluno. Cada professor adotava critérios específicos de aprovação que se somavam à especificidade metodológica de cada disciplina. Essa fórmula, em interseção com a regulamentação oficial adotada, estabelecia os critérios finais para aprovação, nem sempre declarados ou conscientemente utilizados. As características específicas das avaliações adotadas em cada disciplina se confundiam com os instrumentos utilizados pelos professores. Os alunos relataram que havia especificidade de instrumentos de avaliação em cada disciplina. Em Matemática e Ciências, os professores freqüentemente lançavam

mão de provas. Esse tipo de avaliação induzia alguns alunos a se prepararem, revisando matérias, refazendo exercícios, olhando os cadernos e tirando dúvidas com colegas.

Em Educação Física e Educação Artística a participação nas atividades serviam de parâmetro, não havia momentos especiais para se avaliar. Já em História e Geografia os trabalhos escritos marcaram as formas utilizadas, embora as provas objetivas e subjetivas também ocupem lugar.

Segundo os alunos seus pais consideravam que a prova era sinônimo de avaliação e, portanto, não podiam ser dissociadas do ensino. Nas escolas onde esse tipo de instrumento fora abolido questionava-se como os alunos podiam aprender se não faziam provas enquanto alunos. Era também uma forma de questionamento para possíveis reprovações[2]. Para os alunos entrevistados as provas e trabalhos eram sinônimos de avaliação e concentravam os argumentos de que os professores os utilizam para referendar as aprovações ou reprovações escolares.

Todos os entrevistados foram submetidos, em suas trajetórias escolares, a avaliações quantitativas baseadas em valores numéricos. Nos históricos escolares de alguns dos alunos foi possível observar mudanças nos parâmetros dos valores numéricos utilizados que variaram de cinco até sete pontos. Essas diferenças se tornaram mais significativas no peso que cada professor atribuía às médias finais e à absolutização dos números.

Os resultados numéricos auferidos ao final do ano letivo, que concentram argumentos de fidedignidade, imparcialidade e neutralidade eram os principais elementos utilizados para a definição da situação de cada aluno. A falta de nove e oito

[2] Em Florianópolis uma das escolas estaduais aboliu as provas em datas específicas, de 1996 até 1998.

décimos levaram à reprovação alguns dos alunos entrevistados. Esse tipo de prática, que parecia abolida das avaliações do rendimento escolar, surgiu nos históricos escolares de Marlon, Tatiana e Vinícius. Para outros professores essa diferença não pareceu ter o mesmo peso e nem ser suficiente para definir uma reprovação. São as *chances que os professores dão aos alunos*. Letícia, Estevan e Augusto puderam contar com a *boa vontade* dos professores para serem aprovados. Já Marlon e Tatiana tiveram uma segunda chance depois de multireprovações.

Por outro lado, as condições objetivas do trabalho de cada professor, condicionadas pelo número de alunos, carga horária, número de escolas, percurso para chegar à escola, empurram-lhe a situações nem sempre desejáveis. Dessa forma, alguns adotam estratégias que possam lhes facilitar o andamento das atividades de sala de aula e desenvolver suas práticas nessa direção. O professor de Matemática de Thiago consegue na mesma aula aplicar provas, corrigir e recuperar conteúdos não superados pelos alunos, enquanto outros levam mais de duas semanas para fazê-lo. Essa forma de trabalho lhe impossibilita o uso de outros instrumentos e estratégias de avaliação além das provas.

A inclusão da recuperação paralela, como condição obrigatória a todos os sistemas com Ensino Fundamental, surgiu em 1996, com a aprovação da Lei 9394/96. A partir daí os sistemas de ensino e seus respectivos professores tiveram de se adequar às medidas instituídas. Era por isso que todos os alunos entrevistados destacavam as formas que os professores utilizam para cumprir a determinação legal como possibilidade de melhorar as condições de aprendizagem.

Havia diferenças significativas na realização dessa recuperação entre professores e escolas. No entanto, pelos depoimentos pudemos observar que a recuperação de *conteúdos*

não assimilados em cada disciplina se confundia com a *recuperação de notas* e que consisti em alcançar a média numérica necessária para sair da condição de reprovado. Em todos os casos os alunos indicaram a utilização desse tipo de estratégia, principalmente a partir da quinta série mesmo que legalmente houvesse sido abolida das escolas.

No entanto também puderam ser observados avanços. As inúmeras discussões e alterações em prol da avaliação qualitativa resultaram na alteração de alguns procedimentos. Passaram a ser utilizadas e valorizadas avaliações realizadas em grupos de alunos e as provas com consulta a diferentes materiais. Essas possibilidades demonstraram mudanças na avaliação e retiraram o seu caráter exclusivamente individual para pensar-se na produção do conhecimento como produto das relações entre os sujeitos. Esses procedimentos foram valorizados pelos alunos, entretanto os resultados finais das avaliações ainda se mostraram individualizados e seguiam padrões que buscavam a mensuração do conhecimento, possibilitando a comparação e a classificação dos estudantes.

Mesmo com alterações a avaliação ainda se constitui em uma "tarefa solitária, de responsabilidade exclusiva da professora que propõe os instrumentos a serem usados, elabora-os, aplica-os e analisa-os, acompanhada de pressão constante decorrente das repercussões do resultado da avaliação na vida do aluno ou da aluna". (ESTEBAN, 2003, p. 14)

Para os entrevistados que vivenciaram avaliações no ensino regular e na EJA, existiam diferenças significativas. Ao contrário do ensino regular, na EJA não havia preocupação com reprovação, seletividade e classificação dos alunos. Os critérios utilizados eram discutidos e chegava-se a consensos. As avaliações eram realizadas coletivamente e os alunos

participavam dos processos decisórios da avaliação e da continuidade escolar. Sem dúvida essas diferenças demonstraram que a EJA, como local de freqüência de alunos que não conseguiram ou não quiseram permanecer no ensino regular, buscou mudanças no sentido de não excluir os alunos.

Não podemos desconsiderar a existência de contradições pelas quais professores e escolas passam nas questões de avaliação. Muitos utilizavam estratégias de atendimento individualizado e de orientações em grupo na tentativa de atender alunos com maiores dificuldades. Essas estratégias puderam possibilitar avanços ou não serem suficientes para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos. Pelo que pudemos observar, por mais que houvesse ocorrido, nos últimos anos, mudança de princípios no sistema de avaliação do rendimento escolar dos alunos, essas ainda não foram suficientes para modificar as bases meritocráticas, seletivas e classificatórias que se instituíram nas avaliações do rendimento escolar dos alunos a partir da quinta série.

OS CONSELHOS DE CLASSE

Através dos depoimentos pode-se observar que os avanços conseguidos não foram suficientes para modificar a correlação de forças entre professores, e entre professores e alunos, no sentido de tornar a avaliação participativa em todo o seu processo. Nos Conselhos de Classe finais em nenhuma das escolas onde foram realizadas entrevistas permitia-se a participação dos alunos. As decisões finais de aprovação ou reprovação eram tomadas pelo grupo de professores e equipe pedagógica e registradas em atas de Conselho de Classe[3]. Os alunos eram comunicados da decisão final. As condições variavam dependendo dos professores, das relações com as

[3] Somente na EJA os conselhos de classe contam com a participação dos alunos.

áreas de conhecimento e dos comportamentos dos alunos, do período de análise e da correlação de forças que se construía em cada escola. Entretanto, embora se constituíssem em decisões tomadas coletivamente refletiam mais momentos de embate do que de consensos em torno das questões de aprendizagem.

Embora não declarado, foi observada a existência de um critério de aprovação no Conselho de Classe das escolas municipais – ter reprovado em apenas uma disciplina. Essa regra construída subjetivamente não era explicitada diretamente nos Conselhos. Como os critérios de aprovação dependiam das relações estabelecidas às decisões podiam variar dependendo do aluno, da disciplina e do professor envolvido. O critério nota não era utilizado como fator absoluto de decisão. Já nas escolas estaduais como não havia critérios explícitos observou-se que alunos, com notas abaixo do mínimo necessário para aprovação, faltando 0,2 ou 0,5 décimos não foram aprovados, enquanto outros que necessitavam 1,0 e até mais de 2,5 em várias disciplinas foram aprovados em Conselho de Classe. Talvez por isso que os alunos quando indagados não sabiam dizer se tinham chances ou não de ser aprovados.

Pelo que inferimos dos registros, sobre os alunos entrevistados nas atas de Conselho de Classe, não havia padrões de organização e nem critérios estabelecidos. Em muitos casos a participação mais efetiva de algum professor podia favorecer ou não os alunos em situação de reprovação escolar. Para Estevan que participou de um projeto organizado por professores no intuito de atender a alunos reprovados nas quintas séries os embates e diferenças de opinião entre os professores deu por encerrada a experiência após um ano de avanços significativos. Nos casos de Tatiana e Vanessa, a espera por uma intervenção

do Conselho de Classe, no sentido de avançar mais rápido entre as séries, foi longa e infrutífera.

Não havia clareza de como funcionavam, quais os critérios utilizados e nem que poderiam, teoricamente, ser partícipes desse processo. Ao aluno não era dada a oportunidade de questionamento das decisões tomadas porque não havia nenhum esclarecimento das possibilidades de recurso contra as decisões tomadas e nem critérios que orientassem as decisões de aprovação ou reprovação ao final do ano letivo

Em uma das escolas estudadas havia um acordo entre professores e equipe pedagógica de não divulgação dos resultados das aprovações via Conselho de Classe. Segundo a equipe pedagógica isto evitava constrangimentos quando algum professor utilizava o fato como estratégia de intimidação aos alunos e também para que a aprovação não fosse vista como concessão ou benesse. Segundo a equipe, as facilitações geravam pouco valor às aprovações e havia reclamações por parte de alunos que responsabilizavam a escola por ter-lhes aprovado sem condições de acompanhar outra série. Nos registros dos livros de Ata dos Conselhos de Classe, dessa escola, o código para identificar a aprovação por Conselho Final eram as indicações para a necessidade de acompanhamento especial ao aluno no ano seguinte. Em outras duas escolas estaduais, ao contrário as aprovações via Conselho de Classe eram divulgadas e explicitavam para todos a *chance* dada a determinados alunos.

Nos registros de Conselho de Classe, principalmente das escolas municipais, cujo grau de organização administrativa e da equipe pedagógica era mais efetivo, as justificativas apontadas revelam contradições nos critérios utilizados no Conselho de Classe final para aqueles alunos que apresentam dificuldades. O Conselho referendou a

decisão de não aprovar quatro alunos e aprovar com dependência três. Os quatro alunos reprovados, segundo seus professores, "demonstraram não estudar, brincaram muito, não apresentaram maturidade suficiente para seguir à próxima série e um apresentou dificuldade para aprender (...) outro não conseguiu atingir o mínimo dos objetivos propostos". (Escola 1M, 2000-2004).

Dos aprovados em Conselho de Classe, com dependência, um *demonstrou esforço e crescimento durante o ano, além de ter reprovado em apenas uma disciplina*, os demais necessitavam de reforço na disciplina em que reprovaram (Matemática e Geografia). Em outra turma, da mesma escola, os dois alunos aprovados em Conselho de Classe *demonstraram crescimento e reprovaram em apenas uma disciplina.* Já numa terceira turma *o aluno brincou muito durante o ano, não levou a escola a sério, porém por ter reprovado em apenas uma disciplina*, foi aprovado com dependência.

Nos registros dos Conselhos de Classe os alunos reúnem duas condições essenciais: falta de capacidade e de vontade. *Faltaram concentração e responsabilidade para com os estudos*; *saiu-se mal nas avaliações*; *demonstrava não estudar; brincava muito; não conseguiu atingir o mínimo dos objetivos propostos; muito desinteressado; desestimulado; brinca muito durante as aulas.*

Essa lógica afirmada de forma reticente se observa incorporada na argumentação da maior parte dos reprovados nas escolas estudadas. Quase todos os entrevistados assumiram-se culpados pela reprovação escolar: pela falta às aulas, por brincar e não estudar, por ocupar-se de atividades não escolares, pela incapacidade no acompanhamento das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo ensino-aprendizagem que deveria ocupar lugar central na escola cede espaço para o processo de avaliação e seus resultados. Esse fator tem promovido embates, confusões e dificuldades para o estabelecimento de normas gerais de avaliação para todo o sistema de ensino. A manutenção de uma postura tradicional da avaliação mantida nas escolas, mesmo com o avanço das idéias sobre currículo e avaliação, tem sido insuficientes para superar o caráter dicotômico e dualista existente no processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, da avaliação – caráter que se reflete na forma de organização do conhecimento em disciplinas e áreas. Com base nos valores e competências dos conteúdos escolares, no poder hierárquico exercido pelos professores e no predomínio das idéias positivistas que mediam, classificavam e hierarquizavam a avaliação reflete as contradições existentes nos processos de organização da aprendizagem.

Para Esteban (2003, p. 19), a perspectiva classificatória na avaliação atua numa *relação intersubjetiva* baseada na classificação e que *transforma o outro em objeto*. A avaliação se apresenta como medida de seleção, de filtro para a continuidade escolar. Por meio dela os professores não só classificam, selecionam e categorizam os alunos em aprovados e reprovados, eles acabam fazendo parte do processo de alienação. Essa condição define o lugar a ser ocupado por alunos e professores tanto na continuidade como na interrupção das trajetórias escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURAS, G. M. T. Política de modernização econômica e formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina, Perspectiva, Florianópolis, ano 13, v. 23, jan./jun.,1995.

BRASIL. República Federativa do Brasil. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DALBEN, A. I. L. de F. Conselhos de Classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, S. Paulo: Papirus, 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-28.

ESTEBAN, Maria Tereza. O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Tereza. Ser professor: avaliar e ser avaliada In: ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

FLORIANÓPOLIS, Conselho Municipal de Educação, Resolução 005/97 de 16 de dez 1997. Define a organização didática referente à avaliação, recuperação, aprovação, reprovação, Ensino Religioso e grade curricular para o Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do Município de Florianópolis para o ano de 1998, Florianópolis: CME, 1997.

FLORIANÓPOLIS, Conselho Municipal de Educação Resolução 009/98 de 21 de dezembro de 1998 Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da rede Municipal de Ensino de Florianópolis durante o ano letivo de 1999, Florianópolis: CME, 1998b.

FLORIANÓPOLIS, Conselho Municipal de Educação Resolução 003/02, de 26 de novembro de 2002. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: CME, 2002.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação, Escola 1M, Livro de Atas, Registro dos Conselhos de Classe bimestrais e finais das quintas séries do Ensino Fundamental, Florianópolis: SME, 2000/2004b.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, O. M. M. de. A prática do avanço progressivo numa escola de 1º grau em Santa Catarina. 1984. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2. ed., São Paulo: EDUC, 1998

SANT`ANA, I. M. Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 023/00, de 09 de maio de 2000. Estabelece diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Regular, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Santa Catarina: CEE, 2000.