

Eixo Temático: Avaliação em Educação (E1)

**APROXIMAÇÕES E/OU DIFERENÇAS NO PROCESSO DE
AVALIAÇÃO PRESENTES EM TRÊS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Luciana Ponce Bellido GIRALDI – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação Escolar UNESP (luluponce@gmail.com)

Silvia Regina Ricco Lucato SIGOLO – Professora Doutora Departamento de
Psicologia da Educação UNESP (sigolo@fclar.unesp.br)

Resumo:

Os micros contextos escolares carregam características distintivas que influenciam, dentre outros aspectos, no processo avaliativo; no entanto a maior parte do referencial teórico se localiza em dados macro sociais. Diante da identificação desta lacuna de informações, o presente texto teve como objetivo mapear e discutir aproximações e diferenças no processo de avaliação em três escolas de Ensino Fundamental II, em um município no interior do Estado de São Paulo. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, organizada junto a três escolas públicas. Participaram deste estudo doze professores que ministraram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Houve a realização de entrevistas com eles, algumas aulas ministradas por tais docentes foram observadas, assim como foram analisados documentos das instituições de ensino, sobretudo o Projeto Pedagógico das escolas. Concluiu-se que existiam diferenças e aproximações na organização do processo avaliativo em escolas distintas, elas estariam pautadas tanto em orientações gerais construídas pelas escolas, quanto em características pessoais de professores e dos grupos sobre os quais ajuízam. Existiu aproximações entre professores ao organizarem provas, mantendo um padrão instituído em um determinado contexto ou seguindo certos ritos esperados nestas situações. Por outra via, fez-se presente variações na sistematização das provas (maior exigência ou menor), diferenças na constituição de notas, conforme características pessoais dos professores e a percepção que desenvolvem dos grupos de alunos, instituindo algumas comparações. Portanto, é preciso ter ciência de que apesar de existir alguns padrões que permeiam a ideia de escola e de avaliação neste ambiente, postos em concepções macro sociais, as singularidades também podem ser consideradas ao pensar em como e de onde partem as avaliações micro nos contextos escolares, rompendo com a ideia de equivalências.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental II; Avaliação em sala de aula; Orientações escolares para avaliar; Diferenças e Aproximações da avaliação.

APOIO: FAPESP

Introdução

Parece existir, atualmente, um consenso na literatura de que os contextos escolares criariam diferenças entre as trajetórias de alunos, visto que concebem que são

estabelecidas relações díspares, entre as pessoas e com o saber, conforme as unidades de ensino a que se tem acesso. (CHARLOT, 1996; ŒUVARD, 2000; POWER et al, 2003; DURU-BELLAT, 2011).

Van Zanten (2001) e Duru-Bellat (2011) esclareceram que os professores constroem expectativas dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas que se mostram mais viáveis de serem implementados ou não em determinadas turmas, conforme as leituras que fazem dos alunos e dos seus familiares.

Essa perspectiva sobre os contextos escolares também poderia ser associada ao processo avaliativo. Para Felouzis (2005) existe um valor agregado aos estabelecimentos de ensino que influem nas avaliações, as quais, de certa maneira, pressupõem a existência de equivalências entre os alunos que frequentam turmas distintas numa mesmo nível de ensino.

Conforme Lahire (1997) a avaliação dos desempenhos escolares, feita pelo professor em sala de aula, é relativa à configuração do grupo sobre o qual ajuíza, assim cada nota só teria sentido dentro daquele contexto. Corroborando com isso, Dubet (2004) afirmou que os desempenhos dos alunos, muitas vezes, estão associados ao contexto local da sala de aula, decorrem tanto de crenças e julgamentos quanto da ciência para fixar uma norma padrão.

No Brasil, Gatti (2003) assume que a atribuição de notas ou gradações acaba por ser algo pessoal entre os professores e reconhece que há uma variedade de formas de avaliar, porém pesa uma aparente uniformidade na atribuição de notas.

De tal forma, os contextos de onde partem as avaliações escolares seriam importantes para compreendê-las e trariam impactos às leituras micro, muitas vezes pessoais ou contextuais, realizadas por professores sobre os desempenhos e trajetórias escolares de alunos.

No entanto, não se mostra recorrente haver pesquisas que relacionem os contextos escolares às avaliações realizadas em tais ambientes. Durante revisões bibliográficas¹, foi possível perceber que a maior parte dos textos estaria

¹Foram organizadas revisões bibliográficas nas publicações da Fundação Carlos Chagas, com a Revista Estudos em Avaliação Educacional e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Tais periódicos foram selecionados por serem conhecidos pela divulgação da temática avaliação. E, além disso, a RBEP é associada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os descritores utilizados nestas buscas foram: avaliação, mensuração, prova, nota, exame, desempenho escolar e rendimento escolar. Ressalta-se que houve o objetivo identificar algumas das principais preocupações postas sobre o processo avaliativo nas escolas.

preocupada com as avaliações em larga escala, de sistemas de ensino², ou de programas educacionais, políticas educativas, currículo escolar e, em geral, não se voltaria, necessariamente, para a avaliação de alunos, de forma mais específica, no ambiente escolar ou com micro dados.

Sousa (2005) concordou que poucas publicações se dedicaram a analisar a avaliação dos desempenhos dos alunos no contexto escolar. Entre outros eixos de estudos, foram destacadas duas vertentes de produções que associam as avaliações e os desempenhos:

[...] uma delas, sobre o desenvolvimento de avaliações de rendimento de alunos, é realizada, em quase sua totalidade, em resposta às demandas governamentais, direcionadas a diferentes níveis de ensino, abrangendo disciplinas diversas, com o propósito de aferir o nível de desempenho apresentado por alunos em testes aplicados a uma amostra ou à totalidade da população estudantil, de um dado sistema de ensino; outra, como desdobramento e ampliação desta primeira perspectiva, refere-se à realização de avaliações de sistemas escolares ou avaliação em larga escala, incorporando à avaliação do rendimento escolar de alunos a análise de características que se fazem presentes nos contextos escolares, como fatores intervenientes no desempenho escolar, internos e externos à escola. (SOUSA, 2005, p.20).

Assim, seria viável identificar a existência de uma lacuna de informações sobre as relações entre os contextos e as avaliações escolares cotidianas baseando-se em dados micro sociais.

Diante do exposto, o presente texto teve como objetivo mapear e discutir aproximações e/ou diferenças no processo de avaliação em três escolas de Ensino Fundamental II, em um município no interior do Estado de São Paulo.

Justifica-se que embora haja indicações de que os contextos escolares carregam características distintivas que influenciam, dentre outros aspectos, no processo avaliativo, Lahire (1997), Dubet (2004) e Felouzis (2005); a maior parte do referencial teórico se localiza em dados macro sociais e pressupõem a existência de padrões escolares ampliados. Sendo necessário considerar neste sentido, como exposto por Gimeno Sacristán (2000, p.209), que as unidades de ensino contam com um fluxo mutante de acontecimentos, porém, ao mesmo tempo, se faz presente a noção de estabilidade nos estilos docentes. “[...] Se é certo que não há dois professores iguais,

²Conforme Saviani (2008, p.3) “[...] sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes. [...].” Além disso, sistema educacional se refere, em sentido próprio, ao contexto público de ensino.

nem duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, também é verdade que não há nada mais parecido entre si.”

Logo, foi questionado: Existiam diferenças e/ou aproximações entre a organização do processo avaliativo nas escolas acompanhadas? Em caso afirmativo, quais seriam tais diferenças e/ou aproximações?

Métodos

Esta pesquisa foi organizada com base em uma perspectiva qualitativa., caracterizada por Minayo (1994) por corresponder a questões particulares, dentro do universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes a partir de processos e relações profundas.

Bogdan e Biklen (1994) corroboram com isso e acrescentam que a perspectiva qualitativa foi recebida, no meio acadêmico, como um caminho científico que trouxe uma alternativa diferenciada para produzir conhecimento; afinal rompeu com a unilateralidade de questões dominadas pela mensuração, pelas variáveis e estatísticas, também focou na descrição, na indução e no estudo de percepções pessoais no contexto natural³ das pessoas. Sendo que, dado ao detalhe pretendido, a maioria dos estudos seria conduzida com pequenas amostras.

Nessa conjuntura, participaram desta pesquisa 12 professores que eram responsáveis por disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, distribuídos em três instituições de Ensino Fundamental II.

Os professores eram majoritariamente do sexo feminino, apenas um homem compôs esta pesquisa. Dividiram-se entre iniciantes, com três a quatro anos de experiência profissional na área e aqueles que contaram com até 30 anos de prática. O mais recente estava com 23 anos de idade e o mais velho com 53 anos de idade. Todos possuíam curso superior, sendo que dois professores tinham curso de pós-graduação *stricto sensu*, um em andamento em nível de doutorado e outro com mestrado profissional (ambos em Universidades Públicas).

Os referidos professores foram selecionados por ministrarem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em turmas compostas por alguns estudantes que fizeram parte de uma investigação ampliada. Trata-se de uma tese, em fase de finalização, que acompanhou os mesmos alunos ao longo de um período do processo de

³Em educação a pesquisa qualitativa foi designada como naturalista, devido ao pesquisador frequentar os locais onde se verifica a ocorrência dos fenômenos.

escolarização deles, logo, os professores que participaram deste estudo foram selecionados por atuarem junto as turmas e escolas frequentadas por tais discentes ao longo de 2011 e 2012⁴.

Desta maneira, no Ensino Fundamental II foram acompanhadas três escolas intituladas aqui de B (Estadual), C (Municipal), D (Estadual)⁵.

Como instrumentos de coleta de dados foram empregados ao longo de dois anos: entrevistas com professores, observações de aulas e de reuniões de conselhos de escola. Houve também a obtenção de documentos que explicitassem a organização das instituições de ensino. Assinala-se que todos os procedimentos éticos foram seguidos.

Sobre as escolas e turmas, esclarece-se que a Instituição B estava localizada num bairro próximo ao centro da cidade, sendo que dentre as escolas públicas, era uma das mais requisitadas entre muitos alunos, logo mantinha um prestígio considerável na comunidade. Inclusive, os professores que ministraram aulas nesta escola aferiram, com a passagem do tempo, mudanças no perfil do alunado atendido, entendendo que passaram a receber como estudantes um número maior de jovens privilegiados socialmente.

Um grupo foi acompanhado na Instituição B em 2011 e 2012, respectivamente sétimo e oitavo ano, no período da manhã. Eles mantiveram posições parecidas em ambos os anos. Neste ambiente, poucos alunos relataram terem vivenciado experiências de reprovações escolares. De forma geral, foi entendido como uma turma composta por estudantes elogiados e que se saíam muito bem nas atividades escolares, mantendo um alto nível de exigência, e outros que apresentavam certas dificuldades expressas nos processos avaliativos ou casos lidos como indisciplina e/ou desatenção no dia-a-dia escolar.

A unidade de ensino C havia sido construída há poucos anos e estava localizada num bairro periférico da cidade. Ela foi entendida, pelos professores, que ministraram aulas ali e participaram deste estudo, como o contexto mais socialmente vulnerável, com um número ampliado de casos de abandono escolar em 2012, com estudantes envolvidos com drogas e comentários sobre armas e brigas.

⁴ Esta pesquisa construiu informações em campo durante dois anos, porém somente dois professores continuaram a ministrar aulas aos alunos acompanhados de um ano ao outro. De tal modo, não houve um acompanhamento por dois anos dos mesmos professores.

⁵ Esclarece-se que na tese que originou este estudo havia uma Instituição intitulada de A, porém ela atendia alunos matriculados no Ensino Fundamental I e, por isto, os dados obtidos a partir dela não foram considerados neste texto.

Na instituição C houve o acompanhamento de três turmas que apresentaram posicionamentos distintos entre elas. O grupo um, cursava o sexto e sétimo ano, no período da tarde. Pouco mais da metade dos jovens ali matriculados já havia sido reprovada em algum momento da escolarização. Tratava-se de uma turma que contava com muitas ausências das aulas, com dificuldades para aprender conteúdos básicos, alguns não sabiam ler e escrever, permeado por casos de indisciplina. Os estudantes deixavam de realizar tarefas de casa (quando solicitado, o que não ocorria com frequência) e havia conflitos entre os pares. Foi uma turma mal avaliada entre os professores.

Já na sala dois, sétimo e oitavo ano, manhã, poucos alunos revelaram terem sido reprovados em algum momento da escolarização e, embora fosse possível identificar estudantes que tinham muitas dificuldades na aprendizagem de conteúdos curriculares, com alguns alunos que não sabiam ler e escrever plenamente, também era evidente que grande parte da turma se mostrava atenta e participava das atividades. Casos de indisciplina estavam localizados entre certos sujeitos, sendo que havia diferenças nos comportamentos apresentados por eles conforme as professoras acompanhadas. Neste ambiente, determinados estudantes verbalizavam que desejavam deixar de frequentar a instituição.

Dentre os alunos que foram acompanhados para compor a tese, em finalização, havia uma menina que foi matriculada num sétimo ano na escola C, em 2011, e em 2012, ela passou a cursar o oitavo ano, turma quatro, na instituição D, a qual atuava num regime de trabalho integral, o que a diferenciava das outras unidades de ensino, se localizava num bairro mais central, mas atendia alunos de diferentes origens sociais.

O grupo três, em 2011, na instituição C, era bem reduzido e muitas vezes, até apático, pois costumava ficar em silêncio pleno durante as aulas, alguns jovens dormiam, um deles não sabia ler e escrever, já outros pediam por mais atividades escolares. Na instituição D, a turma quatro era composta por um número elevado de alunos, junto aos quais raramente foram encontrados históricos de reprovações escolares. Neste ambiente, os professores identificaram casos de indisciplina escolar e alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem de conteúdos curriculares.

Quadro 1: Resumo e sistematização dos participantes da pesquisa e dos instrumentos metodológicos empregados.

Instituição	Turma	Professores²	Instrumentos
B	Única (Sétimo e oitavo ano)	L.P. – 1 (2011) Mat. – 2 (2012) L.P. – 3 (2011) Mat. – 4 (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com professores, • Observações de aulas e de reuniões de conselhos de escola; • Análise de documentos.
C	Um (Sexto e sétimo ano)	L.P. - 5 (2011 e 2012) Mat. - 6 (2011) Mat. – 7 (2012)	
	Dois (Sétimo e oitavo ano)	L.P. – 8 (2011) Mat. – 9 (2011 e 2012) L.P. – 10 (2012)	
	Três (Sétimo ano)	L.P. – 8 (2011) Mat. – 9 (2012)	
D	Quatro (Oitavo ano)	L.P. -11 (2012) Mat. – 12 (2012)	

¹ Foram atribuídos números aos professores para especificar quando um mesmo docente atuou tanto em turmas distintas quanto em anos sequentes. L.P. indica que era responsável pela disciplina de Língua Portuguesa e Mat. se refere ao professor de Matemática.

Os dados apresentados aqui, enfatizaram os aspectos atrelados aos contextos de onde partiram as avaliações de desempenhos escolares. A partir disso, foram organizadas leituras e releituras das informações em busca de contradições ou destaque a padrões, os quais constituíram as categorias de codificação, intituladas de: *Orientações das escolas sobre o processo de avaliação e A avaliação em sala de aula.*

Discussão dos resultados

Os dados obtidos por meio desta pesquisa partiram de questões atreladas às trajetórias escolares, se direcionaram aos contextos em que elas ocorriam e adentraram nos processos de avaliações escolares.

A principal problematização trazida por este estudo se baseou nas aproximações e/ou diferenças, entre escolas, que podem permear o processo avaliativo. Neste sentido, existia por um lado indicações de que as diferenças entre estabelecimentos de ensino também comporiam variações avaliativas e, por outro lado, não seria viável negar a existência de padrões escolares, com fundamentos em como uma escola seria organizada de forma ampliada, junto a concepções gerais com relação a avaliação.

Diante disso, serão apresentadas as indicações obtidas sobre as *Orientações das escolas sobre o processo de avaliação*, procedida pela: *A avaliação em sala de aula.*

Orientações das escolas sobre o processo de avaliação

Com base nos dados obtidos por esta pesquisa, foi possível perceber que havia tanto distinções quanto aproximações nas orientações que professores recebiam para avaliar os alunos conforme as unidades de ensino em que atuavam.

Nas Instituições B e D, ambas estaduais, as notas dos alunos eram atribuídas por meio de letras, PS (conceitos entre dez e oito), S (sete a cinco) e NS (abaixo de cinco pontos). Já na unidade de ensino C eram conferidos apenas conceitos numéricos aos estudantes, de zero a dez pontos.

Com relação a orientações um pouco mais específicas, existiu algumas sutis distinções entre as escolas acompanhadas no que se referiu a pertinência das notas.

Na unidade de ensino B, as provas de conteúdos escolares seriam responsáveis por sete pontos da média dos estudantes. Os outros três, que chegariam a nota máxima de dez pontos, seriam oriundos da realização de tarefas de casa (um ponto), frequência (um ponto) e produtividade (um ponto), este se referia aos exercícios, projetos, pesquisas ou outras atividades indicadas pelos professores.

No Projeto Pedagógico na Instituição C, o professor poderia considerar, em avaliações dos desempenhos escolares, aspectos da participação nas aulas, a responsabilidade dos alunos com os estudos, a frequência de cada um, a realização de tarefas e os trabalhos/pesquisas feitos, os quais poderiam somar dois pontos na média. Era pressuposto também o emprego de uma prova escrita com o valor de oito pontos. O que totalizaria uma nota bimestral, constituída por conceitos numéricos, de zero a dez pontos.

Já a unidade de ensino D não especificou a composição das notas dentro do processo avaliativo, mas havia uma orientação geral que sebaseava na necessidade de estabelecer conceitos de avaliação diagnóstica, processual e contínua, sendo necessário se fundamentar em atividades desenvolvidas no interior da escola e fora dela, como tarefas de casa ou outras propostas que os professores fizessem. A equipe gestora costumava cobrar dos professores a existência de critérios para avaliar, assim como a sistematização e o emprego de diferentes instrumentos avaliativos.

Nas três unidades de ensino acompanhadas, apesar de haver tais orientações gerais sobre o processo de composição de notas, não pareceu ser recorrente uma exigência pela sequência de tais critérios ficando, na maioria das vezes, a encargo dos professores atribuírem notas e avaliarem os alunos; o que corrobora com as indicações

dados por Gatti (2003) ao notar que havia enumerações pessoais dos professores no processo de avaliação de alunos.

Dentre as distinções que foram identificadas nas unidades de ensino, em reuniões do Conselho Escolar, na Instituição C, existiu alguns comentários de professores sobre certas dificuldades para obter atividades avaliativas dos alunos naquele contexto, o que remeteu a uma orientação da equipe gestora.

Uma professora comentou que não sabia o que fazia com uma aluna, pois já havia dado a recuperação da recuperação, feito uma adaptação curricular e mesmo assim a aluna não conseguia atingir a média, nem aprender o conceito ensinado. O coordenador primeiro disse que a orientação dada era facilitar ainda mais o processo. Os professores se manifestaram contrariamente a isso, mas o coordenador retomou dizendo que em tudo havia um limite, inclusive no trabalho do professor. Sem maiores conclusões mudaram de assunto. (Reunião do Conselho Escolar, instituição C, 1º bimestre, 2011).

Situações como a exposta no trecho acima anunciam a existência de direcionamentos a um processo de facilitação das atividades avaliativas na Instituição C, a qual era permeada por alunos oriundos de um contexto social mais vulnerável. Tais dados concordam com Van Zanten (2001) e Duru-Bellat (2011), pois embora tenha existido uma resistência dos docentes frente a indicação do coordenador, também foi percebida a existência de adaptações escolares aos estudantes, criando expectativas mais altas ou baixas conforme a composição dos grupos atendidos.

Referenciais pedagógicos apontam para a necessidade de se adaptar ao público atendido, no entanto, também torna-se necessário considerar que tais ações acabam por trazer variações entre as instituições de ensino.

De tal maneira, foi possível perceber que existiu aproximações entre as instituições de ensino ao atribuírem notas aos alunos com base em diferentes instrumentos avaliativos, como provas, análise de participações nas aulas e na realização de atividades cotidianas, assim como ao considerarem a assiduidade as aulas. No entanto, também se fez presente distinções, ao considerarem que as orientações fornecidas por cada unidade de ensino partiam de referências diferentes, por exemplo, foi estabelecida na unidade B que as provas contariam com sete pontos, já na unidade C elas valiam oito pontos e na D não houve especificidades neste sentido, ficando a encargo de cada professor a escolha de como sistematizar as suas notas bimestrais. Além disso, também se fez presente distinções, ao ser verbalizado na Instituição C um exercício de facilitação da avaliação diante de dificuldades de alunos atendidos ali para obterem notas.

A avaliação em sala de aula

As avaliações nas salas de aulas acompanhadas, de forma ampliada, estiveram relacionadas à composição do grupo sob o qual elas eram constituídas, corroborando com Lahire (1997), Dubet (2004) ao indicarem particularidades presentes em cada contexto e Gatti (2003) ao notar singularidades dos professores que avaliam. Apesar disso, também foi possível concordar com Gimeno Sacristán (2000) ao notar aproximações entre alguns estilos docentes e escolares.

Na instituição B, durante o acompanhamento de algumas aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram observadas situações de provas organizadas de modos semelhantes entre os professores, tanto em 2011 quanto em 2012. Nesses momentos, os responsáveis faziam revisões dos conteúdos que seriam avaliados e depois entregavam uma folha com as questões elaboradas. Em geral, liam as perguntas e deixavam que os estudantes as respondessem individualmente.

Para os professores agendarem avaliações nas turmas era preciso fazer o registro do dia em que estas aconteceriam num calendário que ficava colado a parede, próximo a porta de entrada. Essa prática foi instituída para que agendassem apenas uma prova por dia.

Para a professora que ministrou a disciplina de Língua Portuguesa as provas eram momentos em que era possível apreender o que os alunos haviam aprendido dos conteúdos estudados: “Eu acredito que retrate pelo menos o que ele aprendeu ou o que ele conseguiu assimilar daquele conteúdo que foi trabalhado, [...] se aprendeu, preciso trabalhar ainda, se ele precisa recuperar esses conteúdos.” (Professora de Língua Portuguesa, Instituição B, 2012).

Em todas as unidades de ensino, foi constatado que os professores reiteravam, em alguns momentos, que a prova se tratava de uma situação sistematizada em que os alunos não poderiam receber ajuda para responder questões, embora, em geral, fornecessem indicações ao ler perguntas com os estudantes e lembrá-los de fatos estudados: “O dona deixa vir alguém me ajudar.” “De jeito nenhum, isso é prova, todo mundo fez sozinho”. (Diário de campo, Matemática, Instituição C, turma dois, 2011). No entanto, também foi observado avaliações que ocorriam em grupos de alunos e/ou com consulta aos materiais apostilados e cadernos, situações que variavam conforme o semestre, o conteúdo, a turma ou o professor.

Inclusive, nas salas de aulas acompanhadas também foi possível perceber variações nas composições de notas bimestrais. Na unidade de ensino D, as

professoras, que foram acompanhadas, destacaram que ficavam atentas a todas as atividades desenvolvidas pelos alunos. A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa anunciou que esperava que eles fossem participativos em sociedade, logo, queria que respondessem questões na sala de aula, indo além do registro que faziam durante as atividades avaliativas.

Eu avalio tudo que ele produz, a prova pra mim é um instrumento que eu devo usar, mas ela não serve pra mim como avaliativa, eu avalio o aluno, a atenção dele, como ele responde oralmente, como ele participa da minha aula, se ele só quer copiar, pra mim eu não quero um aluno copista. Eu quero um aluno que participa, que desenvolva o senso crítico [...]. (Professora de Língua Portuguesa, Inst. D, turma 3, 2012).

A responsável pela disciplina de Matemática, também na Instituição D, descreveu que, em geral, avaliava os alunos por meio de duas provas sobre cada conteúdo estudado, por bimestre. Primeiramente, aplicava questões que serviriam como base para estudos e contribuiria com dois pontos na média dos alunos. Depois disso, ela organizava outras questões, parecidas com as primeiras, porém este momento tinha mais tópicos, por isso, detinha um peso maior na composição da nota, valia oito pontos. Somado a isso, a professora considerava o que ela chamou de produtividade, que seria o que os alunos realizariam em sala de aula, incluindo a conduta disciplinar apresentada.

Logo, seria válido concordar com Gatti (2003) ao perceber que alguns professores dizem que se ocupam da média dos trabalhos de casa, problemas e provas, outros enfatizam que consideram os avanços dos alunos ao longo do ano, a conduta em sala de aula, a participação nas aulas, dentre outros.

Além disso, também corrobora-se com Lahire (1997) e Dubet (2004) ao entenderem que as avaliações e as atribuições de notas fariam sentido dentro dos contextos sob as quais partiram. Como exposto por uma professora, o contexto influenciaria na análise e traria também complexidade a ela: “[...] eu fico num deserto, eu não consigo avaliar isso por isso, pelo padrão da sala e das outras salas, isso confunde a gente, o parâmetro vai ficando tão abaixo, que quando acontece uma coisinha, que é pra ser aquilo.” (Professora de Língua Portuguesa, turma um, Inst. C, 2012).

Resumindo, existiu aproximações entre professores ao organizarem provas, mantendo um padrão instituído em um determinado contexto ou seguindo certos ritos esperados nestas situações, como ser um momento individual de atuação. Por outra via, fez-se presente variações na sistematização de provas (maior exigência ou menor),

diferenças na constituição de notas, conforme características pessoais dos professores e a percepção que desenvolvem dos grupos de alunos, instituindo algumas comparações.

Considerações Finais

Diante do exposto, tornou-se viável concluir que existiam diferenças e aproximações na organização do processo avaliativo em escolas distintas, elas estariam pautadas tanto com base em orientações gerais construídas pelas escolas, quanto em características pessoais de professores e dos grupos sobre os quais ajuízam.

Este texto trouxe algumas considerações pontuais sobre o tema, porém parece ser necessário ampliar as discussões neste sentido, visto que o referencial teórico na área demonstra ter se concentrado com base em dados macro sociais, assim questões micro ainda carecem de discussões mais aprofundadas, afinal há ciência sobre a influência histórica da mensuração no processo de avaliação do desempenho escolar, a qual, em matéria social, é sempre problemática ao propor, de certa forma, a perspectiva de equivalências.

Dito isso, é preciso ter ciência de que apesar de existir alguns padrões que permeiam a ideia de escola, postos em concepções macro sociais, as singularidades micro sociais precisam ser consideradas ao pensar em como e de onde partem as avaliações escolares.

Por fim, ressalta-se que não se trata de romper com dados macro ou avaliações dos sistemas de ensino; entende-se que se preocupar com as singularidades das avaliações nos contextos escolares trazem questões distintas e visa problematizar a complexidade e singularidade presente no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa**. FCC, São Paulo, n.97, p.47-63, 1996.

DUBET, François. O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DURU-BELLAT; M. Amplitudes e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Educação e Pesquisa**, FCC, São Paulo, v.31, n.1. p.13-30, 2005.

_____. Desigualdades sociais. In. VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011. p.768-770.

GEUVARD, Françoise. La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. In: VAN ZANTÉN, Agnès. (org.) **L'école l'état des savoirs**. Paris: La Découverte, 2000. p.311-321.

FELOUZIS, G. Performances et "valeur ajoutée" des lycées: le marche scolaire fait des différences. **Revue Française de Sociologie**. Paris, v. 46, n° 1, p.3-36, jan./mar. 2005.

GATTI, Bernadete. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo na ação: a arquitetura da prática. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.201-280.

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

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

POWER, Sally et al. **Education and the Middle Class**. Buckingham: Open University Press, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. Trabalho preparado por solicitação do GT-05: Estado e Política Educacional, para ser apresentado na 31ª **Reunião Anual da ANPEd**, em Caxambu, 2008.

SOUSA, Sandra Zákia. 40 Anos de Contribuição à Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

VAN ZANTEN, Agnès; DEROUET, Jean-Louis e SIROTA, Regine. Abordagens etnográficas em sociologia da educação. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org.) **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995. p. 205-295.

VAN ZANTEN, Agnès.**L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation em banlieue**. France, PUF, 2001.