

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Faculdade de Ciências Humanas  
Licenciatura em História

GABRIELA VILAMAIOR PROENÇA

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: concepções e desafios da avaliação da  
aprendizagem no ensino público de Campo Grande/MS**

Campo Grande, MS  
2025

GABRIELA VILAMAIOR PROENÇA

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: concepções e desafios da avaliação da aprendizagem no ensino público de Campo Grande/MS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para fins de avaliação final da disciplina Seminário de Pesquisa, sob a orientação do Prof. Dr. Renato Jales Silva Junior, no Curso de História – Licenciatura na UFMS.

Campo Grande, MS  
2025

## RESUMO

Este trabalho investiga as concepções e práticas avaliativas de professoras da rede pública de ensino de Campo Grande/MS, com foco na avaliação da aprendizagem no contexto da educação básica. A pesquisa parte da compreensão de que a avaliação, para além de sua função classificatória, deve promover a aprendizagem e colaborar com o desenvolvimento integral do estudante. O estudo tem como objetivo principal compreender como os docentes da rede pública concebem e aplicam a avaliação em seu cotidiano escolar. A metodologia adotada é qualitativa, com abordagem etnográfica, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. As participantes foram duas professoras da Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues. A análise das entrevistas revelou que, embora as docentes possuam concepções críticas e formativas sobre a avaliação, suas práticas são tensionadas pelas exigências institucionais, como a padronização das avaliações, a cobrança por médias e a sobrecarga de trabalho. Conclui-se que a avaliação da aprendizagem, quando pensada de maneira reflexiva e dialógica, pode contribuir para a construção de uma escola mais democrática. Contudo, essa transformação exige políticas de valorização docente, formação adequada e condições reais de trabalho. Esta pesquisa, realizada em pequena escala, oferece uma mostra significativa da realidade enfrentada por professores da rede pública, servindo como ponto de partida para investigações futuras mais amplas.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Educação pública. Docência. Formação de professores.

## ABSTRACT

This study investigates the conceptions and assessment practices of teachers working in public schools in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, with a focus on student learning evaluation within the context of basic education. The research is grounded in the understanding that assessment, beyond its classificatory function, should foster learning and contribute to the student's holistic development. The main objective is to understand how public school teachers perceive and implement assessment in their daily teaching practices. A qualitative methodology was adopted, with an ethnographic approach, and semi-structured interviews were used as the data collection instrument. The participants were two teachers from José Maria Hugo Rodrigues State School. The analysis of the interviews revealed that, although the teachers hold critical and formative views on assessment, their practices are constrained by institutional demands, such as standardized testing, pressure for numerical grading, and work overload. The study concludes that learning assessment, when approached reflectively and dialogically, can contribute to building a more democratic school. However, such transformation requires policies that value teachers, adequate training, and real working conditions. Although conducted on a small scale, this research offers a significant glimpse into the reality faced by public school teachers and serves as a starting point for broader future investigations.

**Keywords:** Learning assessment. Public education. Teaching. Teacher training.

## **BANCA**

Professora Doutora Dilza Porto Gonçalves (UFMS)

---

Professor Doutor Fábio da Silva Sousa (UFMS)

---

Renato Jales Silva Junior – Orientador – (UFMS)

---

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>03</b>
<b>2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>08</b>
<b>3 OFÍCIO DO PROFESSOR.....</b>	<b>12</b>
<b>4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>17</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>23</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>26</b>
<b>7 APÊNDICES.....</b>	<b>30</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a compreender as concepções avaliativas e práticas dos professores na rede pública de Campo Grande/MS. O intuito é investigar as distintas concepções a respeito da avaliação, bem como analisar o cotidiano escolar em que os professores estão inseridos.

Saviani (2008), aponta em sua obra “Escola e Democracia” (1984), que existem dois grupos de teorias que compreendem a educação. Num primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Já no segundo, às teorias entendem a educação como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (p. 3)

[...] denominarei as teorias do primeiro grupo de "teorias não-críticas" já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. (p. 5)

O primeiro grupo, que o autor aponta, é composto pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Saviani salienta que esse primeiro grupo vê a marginalidade como um desvio da sociedade e a educação como solução para tal. Entretanto, não considera nenhum outro fator para a desigualdade social, somente a educação. Para tanto, a denominação “não-crítica”. A Pedagogia Tradicional entende a avaliação de modo predominantemente classificatória e punitiva, foca na memorização de conteúdos e na capacidade dos alunos de reproduzir informações. O principal objetivo é medir o nível de conhecimento adquirido, utilizando provas e exames para selecionar e classificar os alunos (Saviani, 1984).

A Pedagogia Nova, a avaliação é formativa e contínua, com ênfase no desenvolvimento integral do aluno. Avalia-se o progresso do estudante em relação a si mesmo e não em comparação com os outros. Métodos como observação, projetos e autoavaliação são valorizados. As principais distinções entre elas, apontada por Saviani, é que na Pedagogia Tradicional o foco seria o professor, e na Pedagogia Nova, o foco é no aluno. Enquanto na Pedagogia Tecnicista (Pistrak, 2000), o meio é o principal agente para a educação. A avaliação é objetiva e quantitativa, baseada em critérios claros e padronizados. Utiliza testes padronizados e medidas de desempenho para garantir a eficiência do processo educativo e o alcance dos objetivos educacionais.

Além das três teorias abordadas por Saviani, têm-se outras tendências pedagógicas que concebem a avaliação da aprendizagem de forma distinta. A Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire (1987), concebe a avaliação como um processo dialógico e crítico, que envolve a participação ativa dos alunos, e ainda deve contribuir para a conscientização e a transformação social, promovendo a reflexão sobre a realidade e a prática educativa.

A tendência Construtivista, de Jean Piaget (1975), coloca que a avaliação deve ser processual e formativa, focada na construção do conhecimento pelo aluno. Importa mais o processo de aprendizagem do que o produto final. A avaliação no Sociointeracionismo, de acordo com Vygotsky (1991), deve considerar o contexto social e cultural do aluno, focando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Métodos como a observação participativa e a avaliação dinâmica, que considera o potencial de desenvolvimento do aluno com assistência (Zona de Desenvolvimento Proximal), são destacados.

Cipriano Luckesi (1990, p. 94) afirma que a avaliação “manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja”. Para o autor, a avaliação se dá por meio de um processo contínuo que abre espaço para que o professor identifique os níveis de desenvolvimento dos estudantes e então defina as intervenções, métodos e estratégias pedagógicas necessários para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. E por fim, a Teoria Histórico-crítica, de Saviani (1984), propõe uma avaliação que é diagnóstica e formativa, voltada para a compreensão das dificuldades dos alunos e a superação dessas dificuldades. A avaliação deve estar integrada ao processo de ensino e aprendizado, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades.

Jussara Hoffmann (1991), no capítulo três de sua obra *Avaliação: mito e desafio*, problematiza o significado de testar e medir, utilizados pelos professores como forma de avaliar o aprendizado de seus alunos.

O que percebo é que a compreensão de muitos professores é de que "tudo pode ser medido", sem que se dêem conta de que muitas notas são atribuídas arbitrariamente, ou seja, porque critérios individuais, vagos e confusos, ou preciso demais para determinadas situações. (p. 41)

A atribuição de graus numéricos a subjetividades como a vida do estudante na escola, sua participação, interesse ou comprometimento, não é objetiva. Logo podem ocorrer equívocos que interferem diretamente na aprovação ou reprovação de um aluno. Essa arbitrariedade para atribuir graus e conceitos, geralmente, acontece por comparação ou métodos impressionistas (p. 41).

Considero que o reducionismo da avaliação a concepção de medida denuncia uma consciência ingênua do educador no tratamento desse fenômeno, pois ele não se aprofunda nas causas e consequências de tais fatos, cometendo equívocos de maneira simplista.(p. 45)

Por meio disso, a avaliação passa a ter um caráter classificatório e excludente, que limita o potencial de contribuir efetivamente com o desenvolvimento dos alunos.

Circe Bittencourt, em sua obra *Ensino de História: Fundamentos e métodos* (2008), discute no capítulo 2, como as práticas tradicionais de ensino, focadas na memorização e na transmissão de fatos históricos, têm prevalecido no sistema educacional brasileiro ao longo do tempo.

Os métodos passaram a ser considerados "técnicas de ensino", iniciou-se uma fase de propostas pedagógicas que passaram a ser denominadas de "tecnicismo culto educacional" [...] Não havia, portanto, necessidade de repensar o conteúdo, mas apenas de aperfeiçoar "técnicas do ensino". (p. 90 e 91)

Ela também explora como essas práticas refletem uma visão conservadora da educação e como a escola tem resistido a mudanças metodológicas que promovam um ensino mais crítico e reflexivo. Essas práticas tecnicistas moldaram também o modo como a avaliação é concebida pelos professores.

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. (Saviani, 2008. p. 16)

Saviani também discute essa influência do tecnicismo no ensino, salientando a burocratização e o controle da qualidade de ensino através do preenchimento de planilhas. Esse modelo de pedagogia agrega ao professor a necessidade em atribuir nota aos alunos em períodos demarcados e de maneira objetiva. O que contribui para a conotação negativa da avaliação até mesmo para o professor.

A partir dessas observações, podemos dizer que a prática educacional brasileira opera, na quase totalidade das vezes, como verificação. Por isso, tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as consequências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos (Luckesi, 1990, p. 94).

A avaliação, para Luckesi (1991), faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, e deve auxiliar o professor no caminho da compreensão dos estudantes não somente como um "medidor" de conhecimento, mas sim reconhecendo os esforços dos alunos, sua assimilação e dificuldades, para então tomar decisões sobre o processo de ensino.

Quando a avaliação é tratada como meio de classificação, não há uma efetiva preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

Assim, o processo avaliativo diagnóstico e progressivo durante as aulas garante um avanço significativo na aprendizagem dos educandos, ou seja, a nota a ser designada ao aluno deve dizer respeito ao seu desenvolvimento nesse processo de aprendizagem. Dito isso, vê-se que a avaliação desenvolvida como verificação, ou então como exame (Luckesi, 1991), não exerce papel proveitoso para os estudantes, todavia, para que haja uma concepção mais adequada, o professor deve primeiramente tomar conhecimento de tal importância. Logo, observa-se que para além de diferentes concepções sobre o que é a avaliação, existe ainda a preocupação em como ela é aplicada/ praticada pelo professor.

A pesquisa proposta terá como locus a capital do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, que conta com mais de 800 mil habitantes e 98% de escolarização de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2021). O estudo centralizará nos professores da rede pública de ensino, que lecionam no ensino fundamental e médio. A escolha por esse público deve-se à relevância do papel docente na mediação do processo de ensino-aprendizagem e à necessidade de compreender como esses profissionais lidam com os desafios e possibilidades da prática pedagógica no contexto escolar. Além disso, o recorte por etapa de ensino busca abranger diferentes faixas etárias e níveis de complexidade curricular, permitindo uma análise mais ampla das estratégias e concepções educacionais presentes nas escolas públicas da capital sul-mato-grossense.

Para que o estudo atingisse seus objetivos foram estabelecidas etapas/fases que guiaram o processo de pesquisa, que tem como primeira fase a busca bibliográfica e exploratória. O início de um projeto de pesquisa é uma etapa crucial, pois estabelece as bases para o desenvolvimento de uma investigação científica, considerando que o levantamento bibliográfico fornece uma base sólida para o desenvolvimento do quadro conceitual e da fundamentação teórica do projeto. Isso permite contextualizar a investigação dentro de um arcabouço teórico relevante e estabelecer conexões significativas entre a pesquisa e trabalhos anteriores. As bases de dados a serem consultadas são a Scielo, Scholar Google e a CAPES. As palavras-chave utilizadas são: "avaliação da aprendizagem" AND "anos finais do ensino fundamental" AND "ensino de História".

A segunda fase do projeto é a documental, na qual analisamos os seguintes documentos:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

- b) Base Nacional Comum Curricular – Ensino de História – Anos Finais do Ensino Fundamental;
- c) Projeto Político Pedagógico da escola selecionada.

A terceira fase é a da coleta de dados. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais, envolvendo o(a) professor(a) participante e a pesquisadora, em data, horário e local acordados com antecedência entre os envolvidos. Para que seja satisfatória em relação à coleta de dados necessários, a entrevista foi feita de forma semiestruturada, com as perguntas focadas na graduação de cada professor, o que estes profissionais foram ensinados a respeito da avaliação da aprendizagem, como a enxergam hoje e se isso influencia em sua prática em sala de aula.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (Ludke; André, 2014, p. 39)

Os critérios de inclusão utilizados para os participantes são: ter mais de 18 anos; possuir ao menos dois anos de exercício da profissão; ter experiência na rede pública de ensino. Já os critérios de exclusão serão: ser professor substituto da rede pública; estar afastado durante o período das entrevistas.

A quarta fase do texto consistiu na análise dos dados obtidos e envolveu uma abordagem qualitativa etnográfica, discutida pelas autoras Menga Ludke e Marli André (2014, p. 14) como pesquisa qualitativa ou naturalística que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A abordagem qualitativa centralizou na percepção do fenômeno a partir da perspectiva daqueles envolvidos – no presente caso: docentes da rede pública de ensino de Campo Grande, MS, sendo a abordagem mais apropriada para o objeto desse estudo, pois “[...] é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’ ” (Ludke; André, 2014, p. 57).

A entrevista semiestruturada é muito vantajosa nas pesquisas de abordagem qualitativa, devido à aproximação possível da pesquisadora com os participantes, o que permite a captação de informações e reações dos entrevistados – ambos elementos

considerados relevantes para a elaboração de consensos e resoluções. Cada entrevista será analisada e categorizada, havendo um confronto sistemático entre as respostas.

Após essa etapa, foram elaboradas as considerações finais sobre os resultados analisados e problematizada a formação inicial dos professores, que em muito se relaciona com as concepções adotadas por esses.

## Capítulo 01: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O principal diálogo a ser estabelecido é entre os conceitos abordados por Cipriano Luckesi, que oferecem uma visão crítica e detalhada sobre o papel e as formas de avaliação no contexto educacional. Primeiramente, Luckesi distingue entre os conceitos de avaliação e verificação. Ele define avaliação como um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais, caracterizando-a como um processo dinâmico que envolve um contínuo acompanhamento e ajuste.

Em contraste, a verificação é descrita como uma configuração dos resultados parciais ou finais, sendo uma prática estática que simplesmente registra o que foi alcançado até determinado ponto (Luckesi, 1990, p. 100). Além disso, Luckesi critica a avaliação que se resume a um exame, onde a nota se torna o foco principal. Segundo ele, nesse modelo, não importa o processo pelo qual as notas foram obtidas; elas são tratadas como números isolados que nada revelam sobre o percurso ativo do processo de aprendizagem. Essa abordagem negligencia os caminhos percorridos pelos estudantes e se concentra apenas no resultado final, desconsiderando a complexidade do aprendizado (Luckesi, 1991, p. 18).

Luckesi também discute a avaliação como um mecanismo de censura e punição. Ele argumenta que, quando utilizada de maneira fetichizada, a avaliação promove o desenvolvimento da autocensura. Neste contexto, o autocontrole psicológico se torna a forma mais insidiosa de controle, pois o indivíduo se torna prisioneiro de suas próprias ações e pensamentos, moldados por padrões externos. Esse tipo de autocontrole é visto como a pior forma de coerção, pois dispensa a necessidade de uma imposição externa contínua (Luckesi, 1991, p. 25). Finalmente, Luckesi aborda a face autoritária da avaliação, especialmente dentro do modelo liberal conservador. Ele argumenta que, nesse contexto, a prática da avaliação escolar é inerentemente autoritária, pois visa o controle e o enquadramento dos indivíduos dentro de parâmetros socialmente estabelecidos.

A avaliação, assim, torna-se um instrumento disciplinador não apenas das condutas cognitivas, mas também das sociais, operando tanto através de coações explícitas quanto por meios sub-reptícios, como a propaganda ideológica. Esse modelo de avaliação serve, portanto, para manter o equilíbrio social e reforçar a ordem estabelecida (Luckesi, 1984, p. 32).

Por meio de tais conceitos, a discussão sobre a avaliação da aprendizagem dentro das relações existentes em sala de aula pode ser compreendida mais profundamente e assim questionada. Além dos conceitos de Luckesi, podemos compreender a avaliação sob a perspectiva de Duarte (2015, p. 54):

A avaliação vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico torna-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para que, de fato, o aluno aprenda. Além disso, ela deve ser essencialmente formativa, na medida em que cabe à avaliação subsidiar o trabalho pedagógico, redirecionando o processo ensino-aprendizagem para sanar dificuldades, aperfeiçoando-o constantemente.

Pode-se compreender que a avaliação é parte integrante do processo e não apenas um instrumento para se designar pontos. Assim, com suas subjetividades moldadas pelo meio em que estão inseridos, como a escola, o professor e os estudantes, cada situação deve ser considerada de forma singular. O autor ainda continua: “O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular a atividade própria dos alunos para a aprendizagem” (Duarte, 2015, p. 57). Portanto, o professor exerce vital função no processo da avaliação, é o principal fator para que ela seja realizada de forma coerente e favorável.

A autora Jussara Hoffmann (2011, p. 92), traz distinções entre a avaliação aplicada de maneira classificatória, a serviço de uma sociedade liberal capitalista e uma perspectiva de avaliação libertadora, mediadora. Na visão liberal, a avaliação educacional assume um caráter predominantemente individual e competitivo. Esse enfoque valoriza o desempenho isolado do aluno, promovendo uma cultura de competição onde os estudantes são comparados uns aos outros.

A avaliação, nesse contexto, é utilizada como uma ferramenta para medir e classificar os alunos de acordo com seu desempenho, muitas vezes desconsiderando as diferenças individuais e os diversos ritmos de aprendizagem. A avaliação é vista como um mecanismo classificatório e sentencial. Ou seja, seu principal objetivo é categorizar os alunos em diferentes níveis de desempenho, resultando em uma divisão clara entre aqueles que são considerados aptos e aqueles que não são. Essa concepção reforça a ideia de que o valor do estudante pode ser quantificado e definido por meio de notas e rankings, estabelecendo uma hierarquia rígida dentro do ambiente escolar. Uma característica marcante dessa visão é a intenção de reprodução das classes sociais.

A avaliação liberal tende a perpetuar as desigualdades existentes, favorecendo os alunos que já possuem vantagens socioeconômicas. Isso ocorre porque os critérios de avaliação muitas vezes não consideram o contexto social e cultural dos estudantes, mas sim um padrão homogêneo de excelência que beneficia aqueles com mais recursos e apoio familiar. Dentro dessa perspectiva, a postura do professor é disciplinadora e diretiva. O docente é visto como a figura de autoridade que detém o conhecimento e cujo papel é avaliar os alunos de maneira rígida e controladora. Essa abordagem promove um ambiente educacional onde o foco está na obediência e na conformidade, ao invés de incentivar a

autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Outro aspecto relevante é o privilégio à memorização.

A avaliação liberal valoriza a capacidade dos alunos de reter e reproduzir informações, ao invés de desenvolver habilidades de compreensão profunda e aplicação prática do conhecimento. Esse enfoque limita a aprendizagem a um processo mecânico, onde o sucesso é medido pela quantidade de conteúdo que o aluno consegue memorizar e reproduzir em provas e testes. E por fim, há uma exigência burocrática periódica. A avaliação se torna uma atividade formal e regular, com prazos e procedimentos definidos que devem ser seguidos rigorosamente. Esse aspecto burocrático reforça a natureza formal da avaliação, desconsiderando a necessidade de adaptações e flexibilidades que poderiam melhor atender às necessidades individuais dos alunos.

Na visão libertadora e mediadora, a avaliação educacional é concebida como uma ação coletiva e consensual. Nesse enfoque, todos os envolvidos no processo educativo, incluindo professores, alunos e comunidade, participam ativamente da construção e aplicação das práticas avaliativas. Essa abordagem promove um ambiente de colaboração e diálogo, onde as decisões são tomadas de forma conjunta, valorizando a voz e a experiência de cada participante.

A avaliação assume uma concepção investigativa e reflexiva. Isso significa que o processo avaliativo é contínuo e dinâmico, voltado para a compreensão profunda das práticas pedagógicas e do desenvolvimento dos alunos. Em vez de apenas medir o desempenho, a avaliação busca investigar as causas do sucesso e das dificuldades, promovendo uma reflexão constante sobre os métodos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem incentiva a autoavaliação e o autoconhecimento, tanto por parte dos alunos quanto dos educadores. Uma característica central dessa visão é a proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais. A avaliação libertadora e mediadora reconhece as diferenças entre os alunos e busca ativamente combater as desigualdades presentes no ambiente escolar.

Esse enfoque promove a inclusão e a equidade, procurando entender e valorizar os contextos diversos de cada estudante, ajustando as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais e coletivas. A postura dos educadores e de todos os envolvidos na ação educativa é cooperativa. A avaliação é vista como um processo de construção conjunta, onde educadores, alunos e comunidade trabalham em parceria para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Essa abordagem cria um ambiente de apoio mútuo, onde o sucesso de um é visto como o sucesso de todos, incentivando a colaboração e a solidariedade. Nesse contexto, há um privilégio à aprendizagem significativa.

A avaliação não se limita à memorização de conteúdos, mas busca garantir que os alunos compreendam profundamente os conceitos e possam aplicá-los de maneira crítica e criativa em suas vidas. Esse enfoque valoriza o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e capacidade de reflexão, promovendo uma aprendizagem que faz sentido para os alunos e que tem relevância prática. Além disso, promove a consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano. Os envolvidos no processo educativo são incentivados a refletir sobre suas práticas e sobre o contexto social em que estão inseridos, desenvolvendo uma postura crítica e responsável em relação ao mundo ao seu redor. Essa consciência crítica é fundamental para a formação de cidadãos engajados e capazes de contribuir para a transformação social.

A autora ainda destaca que a pergunta fundamental a ser feita pelos professores é “Por que avaliamos?” e “Para quem avaliamos?” (p. 93). Ao invés de como avaliar, ou por que o fazer.

Se a resposta a essas questões não tiver como enfoque principal educando como ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento, de nada valerão as inovações que vierem a ser introduzidas. Da mesma forma, se a resposta a essas questões foram uma preocupação de indivíduos isolados, pequenos grupos ou de alguns administradores, o esforço poderá ser em vão. A reconstrução da avaliação não acontecerá por experiências isoladas ou fragmentadas, mas por uma ação continuada e que ultrapasse os muros das instituições.

A avaliação deve reconhecer e valorizar o aluno não apenas como um indivíduo que adquire conhecimento, mas como um ser integral, com capacidade de interagir e transformar a sociedade. O aluno deve ser visto como o sujeito do seu próprio desenvolvimento, com a capacidade de pensar criticamente e agir de forma autônoma e responsável. A reestruturação da avaliação requer um compromisso contínuo, com ações sustentadas ao longo do tempo.

## CAPÍTULO 02 - OFÍCIO DO PROFESSOR

O ofício do professor, mais do que uma simples função técnica, constitui-se como um compromisso ético, político e social profundamente enraizado nas práticas educativas. A partir das reflexões de Paulo Freire, especialmente em sua obra "Carta aos Professores" (2001), torna-se evidente que o ato de ensinar transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como uma prática de diálogo, escuta, construção coletiva de saberes e emancipação dos sujeitos. Nesse contexto, discutir o ofício docente não é apenas uma exigência acadêmica, mas uma necessidade urgente para compreender os desafios que se impõem à educação na contemporaneidade. A sociedade atual, marcada por intensas transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas, demanda uma atuação docente capaz de responder às complexidades do mundo globalizado, às desigualdades sociais e às diversas formas de exclusão. O professor, nesse cenário, assume um papel central na mediação dos saberes, na formação crítica dos sujeitos e na construção de uma educação pautada na justiça social, na equidade e no respeito às diversidades.

Refletir sobre o ofício do professor, portanto, implica reconhecer que a prática pedagógica está intrinsecamente ligada às condições históricas, sociais e culturais em que se insere. Como bem aponta Freire (2001), ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa constante, criticidade e, sobretudo, compromisso com a transformação social. Dessa forma, compreender o fazer docente é fundamental não apenas para qualificar os processos educativos, mas também para enfrentar os desafios impostos por um contexto que, muitas vezes, desvaloriza a profissão, precariza as condições de trabalho e fragiliza as políticas públicas educacionais. Este capítulo propõe, portanto, uma reflexão teórica sobre o ofício docente, ancorada nos princípios freireanos e em autores que dialogam com essa perspectiva crítica e emancipatória. Ao situar o professor como sujeito histórico, mediador e agente de transformação, busca-se evidenciar que discutir sua prática é, antes de tudo, discutir os rumos da educação e, por extensão, da própria sociedade.

O ofício docente pode ser compreendido como uma prática que integra trabalho, missão e profissão. Ser professor, nessa perspectiva, não se limita a uma função técnica, mas envolve uma atuação ética, política e social. Freire (2001) destaca que o professor é um sujeito político e ético, cuja prática está comprometida com a emancipação dos educandos e com a transformação da realidade. Ensinar, para Freire, é um ato de responsabilidade, que exige do docente a consciência crítica de seu papel como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Nesse sentido, o papel do professor sofreu significativas

transformações ao longo do tempo. Se, em um passado não muito distante, sua função estava centrada na transmissão mecânica de conteúdos, hoje se espera que o docente atue como mediador dos processos de aprendizagem, facilitando a construção coletiva do saber. Essa mudança de paradigma reflete uma concepção de educação que valoriza a participação ativa dos sujeitos, a problematização da realidade e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Para Jussara Hoffmann (1996), o professor é, também, avaliador, formador e reflexivo. Seu trabalho ultrapassa o ato de ensinar, envolvendo o acompanhamento constante dos processos de aprendizagem dos estudantes, a reflexão sobre sua própria prática e o compromisso com a formação integral dos sujeitos. Assim, a avaliação, concebida como processo formativo, torna-se parte indissociável do fazer docente, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

Complementando essa reflexão, Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são construções sociais, frutos das interações entre os professores, os contextos escolares e as experiências vividas. Esses saberes não são apenas técnicos ou científicos, mas também práticos, experienciais e culturais, constituindo-se como elementos fundamentais da identidade profissional do docente. Dessa forma, ser professor é, também, construir e reconstruir constantemente seus saberes, em um processo dinâmico e dialógico. Portanto, compreender o ofício docente na contemporaneidade exige reconhecer sua complexidade e sua centralidade nos processos educativos.

Compreender a complexidade do ofício docente exige, necessariamente, refletir sobre os saberes que estruturam essa prática. Para Tardif (2002), os saberes docentes são construções sociais que resultam das interações entre o professor, seu meio e sua prática. Esses saberes não são apenas científicos, mas também práticos, experienciais e culturais, sendo indispensáveis para o exercício da docência. Os saberes da experiência são aqueles produzidos no cotidiano da prática pedagógica, nas interações com os alunos, colegas e com o contexto escolar. Esses saberes são, segundo Tardif (2002, p. 36), "saberes que se constroem no decorrer da prática e se sedimentam nas rotinas, nas estratégias e nas soluções encontradas para os desafios do ensino". Eles constituem uma dimensão vital do saber docente, pois conferem ao professor a capacidade de agir de forma contextualizada e sensível às necessidades dos educandos. Por outro lado, os saberes científicos e pedagógicos referem-se ao domínio dos conhecimentos acadêmicos, teóricos e metodológicos. Incluem os fundamentos da didática, da psicologia da educação, das teorias de aprendizagem e dos conteúdos específicos das áreas de ensino. Como destaca Mizukami (2004), a articulação

entre teoria e prática é indispensável, pois "a teoria é necessária para dar significado e fundamentação à prática, enquanto a prática permite validar, ressignificar e contextualizar a teoria" (MIZUKAMI, 2004, p. 10).

Os saberes culturais e contextuais dizem respeito à compreensão da realidade dos alunos, das suas culturas, dos aspectos sociais, econômicos e históricos que atravessam suas vidas. Freire (1996) afirma que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 24), reconhecendo que os sujeitos chegam à escola carregados de experiências, saberes populares e culturais que devem ser valorizados como ponto de partida no processo educativo. Esses saberes, articulados, conferem ao professor a possibilidade de exercer sua prática de maneira crítica, ética e comprometida. Nesse sentido, a atuação docente também pressupõe o desenvolvimento de competências profissionais, que são fundamentais para a efetivação de uma educação de qualidade. Entre essas competências, destaca-se o planejamento pedagógico, entendido como um processo dinâmico, reflexivo e contínuo, que organiza e orienta as ações educativas. A mediação pedagógica é outra competência central, pois exige do professor sensibilidade, escuta ativa e capacidade de construir situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos alunos de forma significativa.

A avaliação formativa, conforme defende Hoffmann (1996), integra-se como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o professor acompanhe, compreenda e intervenha no percurso dos estudantes, priorizando o desenvolvimento e não apenas os resultados. Além disso, a prática docente exige uma postura ética e política, compromisso fundamental para a construção de uma educação emancipadora. Hoffmann reforça que a avaliação deve ser compreendida como um processo formativo, que contribui para que o estudante perceba seu próprio desenvolvimento, ao invés de ser um mecanismo de punição ou exclusão. Para a autora, "avaliar é assumir um compromisso com o aprender, com o compreender, com o respeitar o outro" (HOFFMANN, 1996, p. 34). Nesse contexto, o planejamento pedagógico adquire um caráter ético e político, deixando de ser uma tarefa meramente burocrática. Freire (1996) afirma que "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando" (FREIRE, 1996, p. 67), o que implica em um planejamento que valorize os saberes dos alunos e promova práticas pedagógicas que estejam alinhadas à construção da cidadania e da justiça social.

A relação entre teoria e prática é, portanto, indissociável na constituição do saber docente. Como salienta Mizukami (2004), "não há prática sem teoria, nem teoria sem prática; elas se constroem e se realimentam mutuamente" (MIZUKAMI, 2004, p. 10). Isso significa que os saberes acadêmicos, pedagógicos e científicos precisam estar articulados às vivências

do cotidiano escolar, permitindo que o professor interprete e intervenha de maneira qualificada na realidade educacional. Freire (1996) afirma que "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (FREIRE, 1996, p. 23), o que implica que o professor deve constantemente refletir sobre sua atuação, seus objetivos e os impactos sociais do seu trabalho. Assim, a docência não se reduz a um conjunto de técnicas, mas constitui-se como uma prática social, ética, política e cultural, fundamentada na mobilização de saberes e competências que permitem ao professor atuar de maneira crítica, transformadora e comprometida. Tardif (2002) contribui para essa reflexão ao destacar que os saberes docentes "são saberes sociais, produzidos na e pela prática, em interação constante com o contexto" (TARDIF, 2002, p. 36). Dessa forma, os saberes profissionais são fruto da articulação entre os conhecimentos científicos, os saberes pedagógicos, os saberes da experiência e os saberes culturais, tornando o professor um intelectual que opera na mediação entre os diferentes mundos que atravessam a escola.

O exercício da docência, na contemporaneidade, está marcado por uma série de desafios que atravessam tanto as dimensões pedagógicas quanto às condições objetivas de trabalho. A desvalorização profissional dos professores é uma realidade global, manifestada em baixos salários, falta de reconhecimento social e ausência de políticas públicas eficazes que assegurem condições dignas de trabalho e desenvolvimento profissional. Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2021), milhões de professores em todo o mundo trabalham em contextos de precarização, enfrentando não apenas baixos rendimentos, mas também jornadas exaustivas e ausência de suporte institucional adequado. Dalila Andrade Oliveira (2004) destaca que a precarização do trabalho docente não é um fenômeno isolado, mas um reflexo das políticas neoliberais que passaram a orientar as reformas educacionais desde os anos 1990. Para a autora, tal precarização manifesta-se na intensificação do trabalho, no acúmulo de funções, no excesso de burocracia e na perda progressiva de autonomia docente. Essa condição não apenas compromete a qualidade do processo educativo, como também impacta diretamente na saúde mental dos professores.

Além das condições materiais de trabalho, os desafios pedagógicos são igualmente significativos. A docência contemporânea demanda que o professor atue frente a uma sala de aula cada vez mais heterogênea, marcada pela diversidade cultural, social, étnica, de gênero e de capacidades. Isso exige uma prática pedagógica que dialogue com os princípios da educação inclusiva, do respeito às diferenças e da promoção de uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Ademais, o avanço das tecnologias digitais introduziu novas demandas no cotidiano escolar. Se, por um lado, esses recursos oferecem possibilidades

inovadoras para a mediação pedagógica, por outro, evidenciam desigualdades no acesso, além de demandarem dos professores competências digitais que nem sempre foram contempladas em sua formação inicial ou continuada. Os desafios contemporâneos também estão associados às novas demandas sociais e culturais, como a educação para os direitos humanos, para a cidadania digital, para a sustentabilidade ambiental e para a convivência democrática. Enfrentar essas questões requer do professor não apenas atualização constante, mas, sobretudo, uma postura ética, política e reflexiva, como enfatiza Freire (1996).

A consequência direta desse cenário é o agravamento das questões relacionadas à saúde mental dos docentes. O estresse crônico, a síndrome de burnout e o esgotamento físico e emocional são realidades frequentemente relatadas por professores em diversos contextos educacionais. De acordo com dados da UNESCO (2021), há uma crescente preocupação mundial com os índices de adoecimento mental dos profissionais da educação, fenômeno relacionado diretamente às condições precárias de trabalho e às exigências crescentes da profissão.

A reflexão acerca do ofício docente permite compreender que ser professor, na contemporaneidade, é assumir um papel que transcende a mera transmissão de conteúdos. Trata-se de um trabalho que articula dimensões pedagógicas, políticas, sociais e éticas, fundamentado na mobilização de saberes diversos e na construção de práticas reflexivas, críticas e emancipatórias. Os desafios enfrentados pelos professores, como a desvalorização profissional, a precarização das condições de trabalho, as exigências pedagógicas frente à diversidade e à inclusão, bem como os impactos na saúde mental, demonstram que a docência é atravessada por tensões estruturais e contextuais que exigem respostas coletivas, institucionais e formativas. Nesse sentido, a compreensão dos saberes docentes, fundamentada nas contribuições de autores como Freire, Tardif, Hoffmann e Mizukami, evidencia que a práxis educativa é um movimento constante entre teoria e prática, entre reflexão e ação, sempre orientado pela busca da autonomia dos educandos e da transformação social.

Diante desse panorama, torna-se fundamental ouvir e analisar as vozes dos professores que atuam na rede pública de ensino. Suas experiências, percepções, desafios e saberes construídos no cotidiano escolar permitirão aprofundar a compreensão dos sentidos que atribuem à sua prática docente. É justamente essa análise que será realizada no capítulo seguinte, por meio da sistematização e interpretação das entrevistas realizadas com professores, permitindo um diálogo entre a reflexão teórica e a realidade concreta da sala de aula.

### **CAPÍTULO 03 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

A discussão sobre a prática docente e a avaliação da aprendizagem ocupa lugar central nos debates sobre a qualidade da educação básica. Neste capítulo, serão analisadas as vozes de duas professoras da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, com base em entrevistas realizadas no contexto desta pesquisa. As falas das docentes são confrontadas com referenciais teóricos da área, buscando compreender como se estruturam as práticas avaliativas no cotidiano escolar, quais são seus limites, possibilidades e sentidos atribuídos pelas profissionais. A pesquisa se concentra em professoras que lecionam na Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues. A Escola José Maria está situada no bairro Mata do Jacinto, região norte de Campo Grande (MS), e se destaca por ser a única da região a oferecer o Ensino Médio, atendendo a estudantes de mais de trinta bairros, sobretudo oriundos das camadas populares e médias.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com uma infraestrutura robusta composta por salas de tecnologia, biblioteca, laboratórios de Ciências e Matemática, quadras de esportes, auditório, sala de vídeo e outros ambientes que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse contexto estrutural e social em que a escola está inserida exige dos professores práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a inclusão e a promoção da aprendizagem significativa. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola demonstra uma concepção pedagógica fundamentada na Tendência Histórico-Crítica e orientada por diretrizes da BNCC e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

Essa base teórica influencia diretamente a organização das práticas docentes, refletindo um compromisso com a formação cidadã e crítica dos estudantes. A proposta é centrada no professor como mediador e agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Os professores devem partir da realidade do aluno, valorizando seus saberes prévios, com metodologias que promovam a construção ativa do conhecimento. Há destaque para a integração entre teoria e prática, considerando a interdisciplinaridade como eixo fundamental da prática pedagógica. A escola propõe o planejamento colaborativo entre professores de uma mesma área do conhecimento, promovendo a articulação de temáticas integradoras por bimestre. Essa organização favorece a coerência didática e a unidade pedagógica, aliviando a sobrecarga discente e promovendo o trabalho em equipe entre os docentes.

A prática avaliativa preconizada no PPP é formativa, diagnóstica e processual. Parte-se da compreensão de que avaliar é acompanhar a aprendizagem e tomar decisões sobre

ela, o que exige do professor constante observação e intervenção pedagógica. São combatidas as práticas tradicionais de avaliação classificatória e punitiva, e estimula-se a utilização de instrumentos diversos (projetos, cadernos, simulados, autoavaliação etc.). O PPP apresenta um plano sistematizado para recomposição da aprendizagem, envolvendo diagnóstico inicial, eletivas obrigatórias de acompanhamento e retomadas planejadas. Os professores são co-responsáveis por esses processos, cabendo-lhes ajustar metodologias e intensificar o apoio aos estudantes com baixo desempenho.

A escola incentiva o uso de metodologias ativas (aprendizagem por estações, oficinas, projetos, visitas técnicas, produções audiovisuais etc.). Os docentes têm papel essencial na aplicação dessas práticas, sendo também valorizada a produção e uso de materiais didáticos. O PPP propõe a formação continuada dos professores como estratégia para aprimoramento das práticas. São sugeridos encontros, grupos de estudos, trocas de experiências e uso de cronogramas para organização das datas e temas. A formação está integrada ao cotidiano escolar. Os professores têm participação ativa na avaliação institucional, refletindo sobre suas práticas e contribuindo para a revisão crítica do PPP. A reflexão coletiva e o compromisso com a melhoria são apresentados como parte da cultura da escola. O PPP da EE José Maria Hugo Rodrigues revela uma compreensão ampliada e crítica do papel docente. Os professores são considerados protagonistas na construção de um ensino de qualidade, responsáveis não apenas pela transmissão de conteúdo, mas por um trabalho pedagógico articulado, interdisciplinar, formativo e voltado à cidadania. A prática docente, portanto, é atravessada por uma postura investigativa, colaborativa e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Iremos identificar as professoras participantes da pesquisa com Professora A e Professora B, para manter o sigilo de suas identidades. As duas entrevistadas trilharam caminhos distintos em sua formação docente. Enquanto Professora A (48 anos) cursou licenciatura em História entre 1999 e 2003, a professora B (28 anos) é formada em Ciências Sociais e realizou formação pedagógica em Sociologia durante o mestrado em Antropologia. Apesar das diferenças, ambas apontam a ausência de uma formação adequada para a prática avaliativa: “A gente tinha mesmo, acho que uma matéria, metodologia do ensino, sei que lá. Mas, só que na prática na escola é bem diferente. Não é como na faculdade. Bem diferente. Até estranha.” (Professora A). “Na faculdade, não. No curso pedagógico eu tive uma disciplina só de avaliações, mas na graduação, em Ciências Sociais, não tinha, era muito focado em pesquisa.” (Professora B).

A lacuna apontada pelas entrevistadas ecoa as reflexões de Hoffmann (1993), para quem a avaliação escolar permanece presa a uma lógica classificatória e conteudista, sem que haja formação crítica que problematize seu papel no processo pedagógico.

Ao serem questionadas sobre o sentido e o papel da avaliação da aprendizagem, as duas professoras entrevistadas expressaram compreensões que vão além da mera atribuição de notas. Suas falas revelam tanto uma visão crítica da lógica avaliativa tradicional quanto um desejo de construir práticas mais formativas e significativas.

A Professora A, por exemplo, descreve a avaliação como um “caminho”, sugerindo um processo que acompanha o estudante ao longo da aprendizagem: “avaliação? Ai eu não sei se seria bem uma ponte, um caminho. [...] Através da avaliação a gente vê onde vai chegar. Então seria mais ou menos isso. O caminho da sabedoria”

Essa imagem de processo formativo está em consonância com autores como Cipriano Luckesi (2011), que defende que avaliar deve ser um ato de promoção da aprendizagem, e não de verificação excludente. Para Luckesi, a avaliação “não pode ser instrumento de exclusão, mas deve ser um momento de reflexão e intervenção pedagógica”.

A Professora B, por sua vez, vai além da ideia de percurso e vincula a avaliação à formação crítica do sujeito, “acho que seria ‘formação’. [...] Avaliação é você entender um conteúdo e depois conseguir aplicar em outras áreas da sua vida. Avaliação não está só na parte de você poder responder e 'check'”

Essa concepção se aproxima da proposta de Jussara Hoffmann (1993), que entende a avaliação como parte do processo de construção do conhecimento, devendo considerar a singularidade dos sujeitos e suas formas de aprender. Para Hoffmann, “avaliar é compreender o aluno em sua totalidade e ajudá-lo a superar dificuldades, num processo contínuo e interativo”.

No entanto, ambas as docentes reconhecem que, na prática, as condições de trabalho e os modelos impostos pelas políticas educacionais dificultam a realização de uma avaliação verdadeiramente formativa. A Professora B aponta a incongruência entre os discursos institucionais e a realidade escolar:

*Eu vejo que os teóricos da Educação, e eu sou uma pesquisadora também, eu fico pensando que eu não posso ser assim. Mas quando vejo os teóricos falando das jornadas formativas, a sensação que eu tenho é que essa pessoa nunca pisou numa sala de aula.*

Essas concepções dialogam com a perspectiva de Luckesi (2011), que compreende a avaliação como um processo dialógico, mediador da aprendizagem e comprometido com a formação humana. No entanto, as práticas vivenciadas pelas docentes estão distantes desse

ideal, como destaca Professora A: “a prova bimestral mesmo não pode ser dissertativa. Só de múltipla escolha. Prova oral, nem em sonho. [...] Porque a gente tem uma aula, em média, por semana, então, não tem como você fazer”.

Ambas as professoras destacam a presença de exigências externas que restringem sua autonomia pedagógica. A obrigatoriedade do RAV (Recuperar para Avançar), a estrutura de avaliação por componentes curriculares e a exigência de “boas médias” comprometem uma prática avaliativa mais formativa:

*Tem aluno que tira tudo zero. Vamos supor, durante o semestre, porque eles sabem que tem essa prova. [...] Aí quem é o culpado é o professor. Você tem que fazer todo o relatório explicando o que que você fez. (Professora A)*  
*A sensação que eu tenho é que estão colocando na avaliação só a responsabilidade do professor. Como se não houvesse uma contrapartida do aluno, do estudante ou da família do estudante. (Professora B)*

Freitas (2012) adverte que a cultura da performatividade e dos rankings imposta pelas avaliações externas fragiliza o papel pedagógico da escola e rebaixa a avaliação à mera função estatística.

As professoras entrevistadas relatam atuar com mais de vinte turmas, em escolas distintas e em diferentes turnos, com pouco tempo para planejamento, correção e formação. A segunda entrevistada menciona diretamente o impacto sobre a saúde mental: “Tinha uma sala que eu entrava e acho que demorava uns 20 minutos para eles conseguirem se acalmar para a gente conversar. [...] Isso estava me adoecendo.” (Professora B)

As professoras também refletiram sobre suas experiências com formação continuada, apontando tanto sua importância quanto suas limitações. A Professora A destacou que “gosta dos cursos”, mas que raramente consegue aplicar algo do que é aprendido, pois falta estrutura, apoio ou tempo. Já a Professora B foi mais crítica:

*Quando tem [formação], é sempre uma pessoa falando que a gente... É uma pessoa que não entra em sala de aula, sabe? Eu falo: cara, você não entra em sala de aula com pelo menos uns 38 alunos para a gente falar sobre avaliação.*

Esses relatos evidenciam a dissociação entre o discurso institucional e a realidade prática dos professores. Segundo Tardif (2002), os saberes da experiência, construídos no enfrentamento das situações concretas de sala de aula, precisam ser reconhecidos como legítimos no processo formativo. A desvalorização desses saberes, somada à burocratização da formação, contribui para a percepção de inutilidade dos programas de capacitação. Essa crítica revela um tensionamento entre a teoria e a prática. Philippe Perrenoud (1999) já

alertava que implementar uma avaliação formativa exige mudanças profundas na cultura escolar, na formação docente e na organização do trabalho pedagógico. Para ele, “não basta introduzir novos instrumentos; é preciso construir um novo olhar sobre o aluno e o processo de aprendizagem”.

Outro ponto emergente nas entrevistas diz respeito à percepção social da docência. As falas revelam a vivência de estigmas, especialmente no trato com a família e com setores da sociedade que veem a escola apenas como espaço de guarda. “Parece que eu não sou professora, parece que eu sou babá.” afirma a Professora A. A Professora B concorda, “Tem pai que fala: ‘vocês têm que resolver aí. Eu resolvo as coisas na minha casa.’ [...] Como se o filho fosse meu.”

A falta de reconhecimento do trabalho docente aparece como fator de desgaste emocional e simbólico, afetando a constituição da identidade profissional. Como afirma Dubar (2005), a identidade profissional docente se constrói na tensão entre a trajetória individual e o reconhecimento institucional e social.

*Os salários baixos, as salas de aula superlotadas... [...] Não tem infraestrutura. O professor parece que... Eu falo assim, o professor [vale o mesmo] que o mosquito do cocô do cavalo do bandido. [...] enquanto a gente não resolver isso, não resolver a disparidade entre relação convocado e efetivo, enquanto a gente não mudar o nosso teto salarial, enquanto a gente não valorizar a Educação, não tem Cristo, não tem Bolsa no mundo que vai fazer alguém querer ser professor. (Professora B)*

Apesar das adversidades, as professoras demonstram grande capacidade de reinvenção. A Professora B, por exemplo, relata o uso de jogos, podcasts, seminários e mapas mentais como estratégias avaliativas e de engajamento dos alunos:

*Fiz bingo, quiz na informática. Acho que de tudo um pouco, até eu achar onde que... Na verdade, eu tento sempre mudar a avaliação mensal. Então falo para os meus alunos, e depende do meu tempo, né. O tempo do bimestre. Por exemplo, neste bimestre a gente fez avaliação mensal; no primeiro ano, foi um seminário, no segundo ano, foi atividade ao longo do bimestre, foram pesquisas ao longo do bimestre, e no terceiro ano, foi um quadro comparativo. (Professora B)*

Essas práticas revelam um esforço contínuo de mediação pedagógica, mesmo diante de recursos escassos e da sobrecarga de trabalho. Como destaca Charlot (2000), o professor é um sujeito que produz saberes em situações de conflito e contradição. A capacidade de criação e adaptação, ainda que limitada, é uma forma de resistência ativa.

As entrevistas analisadas reforçam a complexidade da prática avaliativa e da docência em contextos públicos marcados por precarização e responsabilização unidirecional dos professores. As docentes entrevistadas evidenciam que, apesar das políticas padronizadas e das estruturas engessadas, a avaliação ainda é um campo de disputa simbólica e pedagógica.

A escuta das experiências docentes permite não apenas compreender os limites institucionais, mas também vislumbrar caminhos de transformação que passam pela valorização dos saberes da prática, pela autonomia pedagógica e pela reconstrução de vínculos entre escola, família e comunidade. Em síntese, as falas das professoras entrevistadas apontam que a avaliação, em sua função ideal, deve contribuir para o desenvolvimento do estudante, promovendo reflexões, engajamento e autonomia. Contudo, na realidade concreta das escolas públicas, o que prevalece ainda é a lógica da mensuração, do controle e da adaptação forçada aos sistemas externos de responsabilização. Isso reforça a importância de repensar o papel da avaliação a partir da escuta dos docentes e da valorização de suas experiências concretas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como tema central a avaliação da aprendizagem na rede pública de ensino de Campo Grande/MS, com foco específico nas concepções e práticas adotadas por professoras do ensino fundamental e médio. A escolha do tema mostrou-se de extrema relevância frente aos desafios enfrentados pela educação pública brasileira, sobretudo no que se refere à função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Em um contexto marcado por desigualdades sociais, pressões por desempenho e políticas públicas de cunho tecnicista, torna-se urgente refletir sobre o papel da avaliação como instrumento pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento integral do estudante. Assim, compreender como os docentes significam e operacionalizam a avaliação é fundamental para fomentar uma educação mais justa, crítica e emancipadora.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender as concepções avaliativas e as práticas adotadas por professores da rede pública estadual. A partir da articulação entre revisão teórica e entrevistas semiestruturadas com duas docentes da Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues, foi possível alcançar tal objetivo. As análises demonstraram que as professoras possuem uma compreensão crítica da avaliação, reconhecendo seu potencial formativo e transformador. Ao mesmo tempo, apontaram os obstáculos concretos que enfrentam para que esse ideal se materialize, como o excesso de turmas, a falta de tempo para planejamento e reflexão, e a imposição de métodos avaliativos padronizados pelas instâncias superiores da rede.

Entre os principais resultados obtidos, destacam-se: (1) a percepção das docentes de que a avaliação vai além da atribuição de notas, sendo entendida como parte integrante do processo de aprendizagem; (2) a tentativa de adoção de metodologias alternativas de avaliação, como jogos, seminários e produções diversas, mesmo em meio a uma estrutura pouco favorável; (3) a crítica à formação inicial insuficiente no que diz respeito à avaliação, bem como à desconexão entre teoria e prática nas formações continuadas; e (4) o sentimento de responsabilização individual do professor frente ao fracasso escolar, frequentemente desconsiderando as condições socioeconômicas e institucionais que atravessam o processo educativo.

A hipótese inicial do trabalho — de que a avaliação da aprendizagem, na prática docente, é tensionada entre concepções formativas e exigências burocráticas e classificatórias — foi confirmada ao longo da pesquisa. As entrevistas revelaram um cenário em que os

professores reconhecem o valor da avaliação como processo reflexivo e dialógico, mas veem suas possibilidades limitadas por exigências institucionais que privilegiam números, resultados e cumprimento de metas. Essa tensão se reflete na dificuldade de realizar avaliações personalizadas, nas exigências por provas de múltipla escolha, no preenchimento de relatórios e no foco em médias finais, muitas vezes desvinculadas do real processo de aprendizagem.

O problema de pesquisa — compreender como os professores da rede pública concebem e aplicam a avaliação da aprendizagem — foi amplamente respondido. A análise das falas das professoras, à luz do referencial teórico, mostrou que a avaliação escolar é concebida de maneira complexa e multifacetada. As docentes entrevistadas buscam constantemente equilibrar o que acreditam ser pedagogicamente válido com as exigências da gestão escolar e da Secretaria de Educação. Essa conciliação envolve criatividade, resistência e negociação cotidiana, evidenciando que os professores são sujeitos ativos, reflexivos e produtores de saber, conforme apontam autores como Tardif (2002) e Mizukami (2004).

O instrumento de coleta de dados utilizado — a entrevista semiestruturada — mostrou-se extremamente eficaz para captar as nuances do pensamento e das práticas das docentes. Por permitir um diálogo aberto e direcionado, a entrevista possibilitou o aprofundamento de temas sensíveis e subjetivos, revelando elementos que dificilmente seriam acessados por meio de questionários ou análises documentais. A abordagem qualitativa de base etnográfica, portanto, foi adequada à proposta do trabalho, uma vez que favoreceu a compreensão da realidade educacional a partir do olhar e da experiência das professoras entrevistadas.

No entanto, é necessário reconhecer as limitações deste estudo. A pesquisa foi realizada em pequena escala, com apenas duas participantes, configurando-se como uma mostra exploratória, devido à limitação de tempo e de recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho. Por esse motivo, os dados aqui apresentados não têm a pretensão de serem generalizáveis, mas sim de oferecerem um olhar aprofundado sobre uma realidade concreta, contribuindo para o debate e inspirando novas investigações.

Nesse sentido, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número de participantes e instituições envolvidas, abarcando diferentes contextos escolares (urbanos e rurais, de distintas regiões e redes) e utilizando metodologias complementares que articulem dados qualitativos e quantitativos. Também seria pertinente investigar mais profundamente os impactos das políticas de avaliação externa sobre a autonomia docente e a saúde mental dos

professores, assim como estudar programas de formação que tenham foco específico na avaliação formativa, considerando as necessidades reais dos educadores.

Em síntese, esta pesquisa evidencia que a avaliação da aprendizagem é um campo de tensões, disputas e possibilidades. Ao ouvir as professoras e reconhecer a complexidade de suas práticas, compreende-se que a avaliação só poderá cumprir sua função emancipadora se estiver inserida em um projeto pedagógico comprometido com a inclusão, a equidade e a transformação social. É necessário, portanto, investir em políticas públicas que reconheçam os professores como sujeitos centrais do processo educativo e garantam condições reais para que suas práticas avaliativas possam se aproximar dos princípios formativos, críticos e democráticos defendidos por autores como Hoffmann (1991, 2011), Luckesi (1991) e Freire (1996).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wildner dos Santos; ZANDAVALLI, Carla Busato. BNC- Formação e as reformas curriculares neoliberais: As mudanças nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em História em Mato Grosso do Sul. *In: ZANDAVALLI, Carla Busato; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Formação docente e currículos em tempos de BNCC: competências e habilidades para qual qualidade?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **IDEB** – Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública). Censo Educacional 2021. Brasília, 13 de setembro de 2022.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

DUARTE, C.E.L. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **Holos**, Natal, v. 8, p. 53-67, 2015.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Carta aos Professores*. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A avaliação como instrumento de regulação da qualidade do ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. 41º ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/panorama>. Acesso em: 04 de mar. 2024.

LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. **A Tecnologia Educacional**, n. 20, v. 101, p. 82-6, jul. 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? *In: A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE, 1990. p. 71-80.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MARTINS, Marcus. Avaliação da aprendizagem no ensino de História: entre “silêncios de” e “desafios para” um campo de pesquisa. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO** (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 38, p. 152-168, Jan-Jun, 2020

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A prática de ensino e a formação de professores: perspectivas e reflexões. *Revista Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 7-25, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente e Neoliberalismo: Redefinições do trabalho docente no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 1017-1036, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **"A Construção do Real na Criança."** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PISTRAK, Mikhail M. Ensino. *In: \_\_\_\_*. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **"Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações."** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, A. C. da. Entrevista. *In: ELLIOT, L. G. Instrumentos de avaliação e pesquisa: Caminhos para construção e validação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 149-192.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. *Os Saberes da Docência: natureza, aquisição e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global da Educação: Os professores na linha de frente*. Paris: UNESCO, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: Roteiro de entrevista

#### Dados pessoais

Nome Completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

#### Graduação

Licenciatura sempre foi sua primeira escolha?

\_\_\_\_\_

Em que período você cursou a licenciatura? (exemplo: "entre 2010-2015")

\_\_\_\_\_

Como foi a graduação para você?

\_\_\_\_\_

Quais eram suas expectativas sobre a sala de aula?

\_\_\_\_\_

Você precisou cumprir quantas horas de estágio?

\_\_\_\_\_

Você se recorda de terem sido trabalhadas leituras sobre prática de ensino durante sua formação?

\_\_\_\_\_

E sobre avaliação de aprendizagem?

\_\_\_\_\_

#### Institucional

Em qual(is) rede(s) de ensino você atua? Estadual ( ) Municipal ( ) Federal ( ) Privada ( )

Há quanto tempo você atua como professor(a)?

\_\_\_\_\_

Com quantas turmas/ alunos você tem trabalhado?

\_\_\_\_\_

Em que momento você faz a correção de provas/ trabalhos?

\_\_\_\_\_

A(as) escola(s) em que trabalha exigem que você siga um modelo de avaliação, ou composição de nota? Caso afirmativo, como é essa relação (professor/coordenação)?

\_\_\_\_\_

Como é sua experiência com relação a formação continuada?

---

### **Avaliação para o docente - prática**

De quais procedimentos e/ou instrumentos você se utiliza para avaliar? Por que essa preferência?

---

Caso você leccione com outras turmas de faixas etárias diferentes, há alguma particularidade que se procure observar ou método que se aplique ao avaliar os estudantes?

---

### **Concepções educação e avaliação**

Se pudesse caracterizar a palavra “avaliação” a algum personagem/substantivo/imagem, qual seria? (Exemplo: dragão, caixa, corda, lápis) Justifique.

---

Para você, qual a função da avaliação da aprendizagem?

---

Você considera que as formas de avaliar são influenciadas por fatores além dos muros da escola? – Por políticas públicas em educação, pelo contexto das crianças e adolescentes com quem se trabalha?

---

O que é a educação para você e qual o seu papel?

---

## **APÊNDICE B: Entrevista 1**

GABI: Quantos anos a senhora tem?

ENTREVISTADA: 48, tenho 48.

GABI: Primeiro a gente vai começar com perguntas sobre a graduação da senhora. Licenciatura foi sempre a sua primeira escolha?

ENTREVISTADA: Foi, já do seu ensino médio, já foi no terceiro ano.

GABI: A senhora já sabia de cara que queria graduação?

ENTREVISTADA: Só não queria pedagogia. Não queria nada envolvendo os pequenos.

GABI: É? Por que?

ENTREVISTADA: Ah, porque eu tive experiência com os pequenos, né?! Assim creche que eu trabalhava. Eu queria bem distante dessa área.

GABI: Preferia ensino médio?

ENTREVISTADA: É, ensino médio, os maiores.

GABI: Qual período a senhora estudou, cursou a licenciatura? Quais anos?

ENTREVISTADA: Ah de 99 [1999] a 2003.

GABI: E como foi a experiência da graduação para você? Foi difícil? Foi fácil?

ENTREVISTADA: Foi difícil. Muito, muito, muito difícil. Em termos de estudo, de pesquisa. Porque eu vim de escola pública, eu estudava a noite, eu trabalhava o dia inteiro. Ai eu tive que ir pra particular, pra UCDB. Daí lá tive que fazer estágio. Trabalhava dentro da faculdade. Fazer curso a noite.

GABI: A senhora tinha amigos que ajudavam? Família?

ENTREVISTADA: Não. Financeiramente?

GABI: Sim, e dentro de casa também.

ENTREVISTADA: Tive poucas, poucas ajudas. Financeira, trabalho de casa.

GABI: As disciplinas, que a senhora lembra, alguma se destacou, que a senhora gostou mais, ou que gostou menos? Que sentiu mais dificuldade?

ENTREVISTADA: Eu gostei mais foi, eu gosto mais é História Regional. História medieval eu também gosto. E só.

GABI: E quais eram suas expectativas sobre a sala de aula?

ENTREVISTADA: Eu achava que seria boa, ótima. Tanto a parte financeira da escola, que seria, como fala, as técnicas para se trabalhar. Eu não tinha essa visão. Foi muito ruim essa parte. Os recursos né?! Recursos didáticos. Hoje está bem bom essa parte. Na época, logo que eu saí, não tinha muito isso, recursos didáticos.

GABI: E quanto aos alunos, questões de autoridade, não teve medo?

ENTREVISTADA: Não, medo não. Mas assim, a gente não tem muita devolutiva dos alunos. Nem da parte... porque história eles não gostam. E também a parte de educação, maturidade. Você não tem muita autoridade com os alunos. Mas só.

GABI: Mas é diferente, né?! O que a gente esperava, e depois, quando já está formada e está lá.

ENTREVISTADA: Sim, a diferença é grande. Muita gente desiste. Acho tanto pela parte do governo. Coisas simples que você pede, material, o governo não tem, nunca tem. Então vem desde aí.

GABI: Sim. Lápis, borracha, caderno...

ENTREVISTADA: E para o professor não tem nada, né?! Compra tudo.

GABI: Impressão de provas...

ENTREVISTADA: É, é contado.

GABI: A senhora precisou cumprir quantas horas de estágio?

ENTREVISTADA: Agora eu não lembro quantas horas não. A quantidade exata. Mas foi bem uns 4 meses ou mais.

GABI: A senhora lembra como eram as aulas? O que a senhora precisava fazer?

ENTREVISTADA: Primeiro era conhecimento. Entrevista né, com o professor. Aí tinha a parte de observatório. A parte de regência...

GABI: E a senhora mesma que preparava a aula, o material?

ENTREVISTADA: A regência sim. Eu fiz regência no fundamental e no médio. Então foi vários, não fiz um só.

GABI: E como foi essa experiência pra senhora?

ENTREVISTADA: Do estágio? Boa, eu acho gratificante. Porque eu acredito que tinha que ser mais tempo. Desde o início, mais horas. Eu acho que fiz o estágio... eu acho que no último semestre já dá faculdade. Bem no último. Tinha que ir todos os dias lá.

GABI: Você se recorda de terem sido trabalhadas leituras sobre a prática de ensino, sobre a parte de avaliação, quando você estava na graduação?

ENTREVISTADA: A gente tinha mesmo, acho que uma matéria, metodologia do ensino, sei que lá. Mas, só que na prática na escola é bem diferente. Não é como na faculdade. Bem diferente. Até estranha.

GABI: E a senhora se recorda de alguma leitura sobre avaliação? Métodos avaliativos?

ENTREVISTADA: Não, assim...não. Mas tem esse negócio de métodos avaliativos, que falavam assim, seria as avaliações, do começo do ano, as diagnósticas, aí tem as somáticas, tem as... digo assim, trabalhos. Um monte de coisa.

GABI: Mas só essa parte teórica, assim, né?!

ENTREVISTADA: É, bem rasa

GABI: Agora um pouco sobre a parte institucional. Em quais redes de ensino que a senhora atua?

ENTREVISTADA: Ah eu acho que na maioria. Eu já fui na pública e na privada. Mas hoje, de uns anos pra cá, só na pública.

GABI: Estadual?

ENTREVISTADA: Estadual.

GABI: E a quanto tempo a senhora dá aula?

ENTREVISTADA: Ah uns vinte anos já.

GABI: Bastante tempo... quantas turmas, ou alunos, que a senhora tem trabalhado ultimamente, a senhora se recorda?

ENTREVISTADA: Não, mas tem bastante. São sempre umas 10 turmas.

GABI: E essas turmas têm quantos alunos mais ou menos?

ENTREVISTADA: Cada turma é de 40, 50 alunos.

GABI: Bastante. E são assim, de faixa etária variadas?

ENTREVISTADA: Não, fundamental é mais reguladinho. Na idade certa.

GABI: Esse ano a senhora está dando aula desde o sexto ano?

ENTREVISTADA: Esse ano é. Esse ano é o projeto né?! Do sexto ao ensino médio.

GABI: Em que momento a senhora faz as correções? Correção de prova, correção de trabalho, no seu dia a dia?

ENTREVISTADA: Ah, só no PL né?! Na escola. E é pouco tempo. Daí tem que levar pra casa também, corrigir. Mas a gente tem o PL pra isso né, destinado às provas. Mas o tempo é curto. Muito curto.

GABI: Em casa a senhora faz em qual período?

ENTREVISTADA: Geralmente a noite.

GABI: Final de semana?

ENTREVISTADA: Um pouco. Um pouco também, final de semana. Depende né, depende muito.

GABI: A senhora gasta quanto tempo assim, pra corrigir, por exemplo prova, prova bimestral, prova mensal?

ENTREVISTADA: Corrigir é mais rápido, dá em torno de 2 horas, 2 horas das 10 turmas. Porque as provas bimestrais hoje em dia elas só são de múltipla escolha. Pra elaborar que é mais difícil.

GABI: E trabalho? Assim, a senhora passa para eles? Tem professor que pede mapa mental, pesquisa, trabalhos escritos.

ENTREVISTADA: Só mapa mental.

GABI: E a senhora demora pra corrigir?

ENTREVISTADA: Não. Mapa mental é mais rápido. Eles não fazem muito trabalho.

GABI: Lição de casa...

ENTREVISTADA: Não, muito pouco, nem pode. Você não pode fazer o que você quer. Ainda tem as atividades destinadas pela secretaria. A prova bimestral mesmo não pode ser de, dissertativa. Só de múltipla escolha. Prova oral, nem em sonho. Máximo que você pode comparar com prova oral seria, as exposições de trabalhos. E mesmo assim. Pouquíssima coisa.

GABI: Não pode ser muitas, né?! Vários desses apresentados.

ENTREVISTADA: Não, um por bimestre e olhe lá.

GABI: Justamente essa a pergunta que eu ia fazer pra senhora agora. Nas escolas que a senhora trabalha, eles tem um modelo que passa para a senhora, tem exigências para suas avaliações, pra esses trabalhos?

ENTREVISTADA: Só a bimestral, a bimestral. Eles falam que a mensal pode ser o que a gente escolher. Só que as vezes a mensal não dá tempo também, de fazer o que você quer. Uma coisa que eu gosto muito, ainda não sei né, se o estado proibiu, que são as notas no caderno. É, o estado, por enquanto, não proibiu. O que seria mais a bimestral, e os vistos no caderno, nas tarefas. Porque a gente tem uma aula, em média, por semana, então, não tem como você fazer. Feriado não tem.

GABI: E as vezes palestra.... Fica complicado, é um tempo muito curto.

ENTREVISTADA: É, a gente tem muito agora... formação.

GABI: E como é a experiência da senhora em relação a formação continuada, as experiências que a senhora já teve nas escolas que a senhora já trabalhou?

ENTREVISTADA: Eu gosto dos cursos de formação continuada. Gosto que a gente fica lá sentada, lá. Mas é difícil a gente colocar em prática assim, porque nunca tem.

GABI: A senhora lembra quais foram os últimos assuntos assim, que te chamaram a atenção?

ENTREVISTADA: Ah os últimos assuntos é a nova...é...sobre...relacionado aos novos sistemas de avaliação. Que é a tal das RA. Atividade Coletiva, ah não sei o nome... Que agora por bimestre nós temos que fazer exames por bimestre, não é mais aquele anual, no final do ano. Recuperação de nota. RN. Recuperação de atividades avaliativas, alguma coisa assim, ele é por bimestre. Ai todos olha, só fazendo prova. Prova mensal, prova bimestral, aí você faz a média. Se for menos que seis, você tem uma semana para fazer a revisão e marcar outra prova. Porque o aluno, ele é obrigado a ir com a nota maior que seis.

GABI: A cada bimestre...

ENTREVISTADA: É. O estado e o sistema é assim, tem quatro atividades, vamos supor, nota de caderno de 0 a dez, um trabalho por escrito de 0 a dez, um trabalho em dupla, mais a prova bimestral, são quatro. Sou obrigada a dividir por quatro. Aí tem que dar seis. E fora a do exame, essa do RA. Que é por bimestre.

GABI: E essa prova do RA, a senhora quem elabora também?

ENTREVISTADA: É, a gente que elabora. Aí você só pega os alunos com nota vermelha. Só eles.

GABI: Então, também não tem como reprovarem?

ENTREVISTADA: Não, mas ainda reprova no final do ano.

GABI: Se não conseguir recuperar nos bimestres...

ENTREVISTADA: Isso. Recuperar para avançar, lembrei o nome agora, que chama essa avaliação, não é exame final. Recuperar, RPA, recuperar para avançar. E esse é obrigado a fazer. Aí os alunos tira tudo zero. Vamos supor, durante o semestre, porque eles sabem que tem essa prova, recuperar para avançar. Que vamos supor, se ele tirar outro zero, aí quem é o culpado é o professor. Você tem que fazer todo o relatório, explicando o que que você fez, que ele tirou zero. Então é mais fácil você dar seis, do que ele ter que recuperar tudo de novo.

GABI: Cada aluno que zera prova, a senhora tem que fazer um relatório?

ENTREVISTADA: O recuperar para avançar sim. O recuperar, porque o governo vê que eu que não sou uma boa professora. Porque ele não conseguiu a média.

GABI: E acontece alguma coisa, com a direção ou com a coordenação?

ENTREVISTADA: Não, você só faz a, como que fala, a justificativa. Aí, porque a gente que não é, é com contrato, a gente é avaliado no final do ano, de 0 a dez. Se você for lá, por qualquer motivo tirou 5, tirou 4, na sua média, não refaz seu contrato. Eles vêem que você não é bom, um professor qualificado pra ficar ali.

GABI: Entendi... Agora sim pouco sobre a avaliação pra senhora, a prática. Quais são os procedimentos que a senhora utiliza hoje para avaliar? A senhora falou que faz caderno...

ENTREVISTADA: Caderno, prova bimestral, do bimestre, caderno, e se sobrar tempo a gente faz uma atividade avaliativa, tipo uma redação sobre o tema, uma prova mensal.

GABI: E a senhora tem alguma razão pra escolher esses instrumentos?

ENTREVISTADA: Não, é só o tempo. Porque se você tem o primeiro, o quarto bimestre ele é o mais curto. E o quarto bimestre, ele é obrigado a área de humanas fazer a feira da consciência negra. Então geralmente, no quarto bimestre, você só tem a nota da feira e a nota da prova bimestral. Então não tem como eu fazer outro tipo de atividade. Esse é o tempo. No segundo bimestre agora é um pouquinho maior. Da pra fazer umas duas atividades, ou três.

GABI: E todas as escolas que a senhora trabalhou, justamente no último bimestre, tem a feira?

ENTREVISTADA: É, é do estado. Tem a feira, é Ciências Humanas. Agora que algumas escolas, que nem lá no José Maria, estão dividindo a feira de ciências humanas em duas

partes. Lá a diretora, ela queria, começou esse ano, abril trabalha o tema indígena, e novembro a consciência negra. Aí teria que trabalhar por exemplo só a nota de consciência indígena e a do bimestre. Essa do bimestral, ela vem da secretaria .Você não pode recusar. “Ah eu já tenho uma nota, não vou dar a prova”, não, é obrigada a fazer. E elas são todas, tipo, já são alinhadas por, não é por disciplinas, são por componentes curriculares, por áreas, áreas do conhecimento. Porque vamos supor, eles falam que é preparo para o Enem. Na área de conhecimento de humanas, vai pegar história, geografia, filosofia e sociologia. Aí tem aluno que é só bom em geografia, então ele acerta todas as seis de geografia, mas tira zero nas outras. Então automaticamente ele não precisa saber nada de história, vai com seis. Porque ele é dividido por áreas de conhecimento, componente curricular. E eu briguei tanto, tanto pra não ser assim. Mas não teve jeito. Então é bem difícil. O sistema, ele só quer que os alunos sejam aprovados, não quer conhecimento.

GABI: Acaba sendo meio que para manter a aparência de uma boa instituição, números altos, um alto índice de aprovação, de permanência...

ENTREVISTADA: É, mas assim que são as avaliações.

GABI: A senhora falou que dá aula desde o sexto ano, até o ensino médio. Existe diferenças pra você avaliar uma criança do sexto ano, avaliar um jovem do terceiro ano?

ENTREVISTADA: Tem, tem. A prática, você fala?

GABI: Isso.

ENTREVISTADA: Ah história dos sextos anos, pra eles, é novidade né?! Então eles gostam muito, mas assim, são grau de conhecimento né?! Por exemplo a prova do sexto ano, que a matéria é mais voltada para pré-história, a gente pode trabalhar desenhos. Eles gostam de desenhar. O Médio não desenha, né?! Eles vêm pré história também, no primeiro ano. É o mesmo conteúdo. O sexto ano, agora nem tanto, mas o sexto ano dá pra trabalhar umas dinâmicas lúdicas, né?! Eles gostam muito de fazer, eu gosto, não é nem eles, eu gosto de fazer, as vezes em dia muito quente, fazer no pátio, uma roda de leitura. Filme, da pra assistir muito filme com o sexto, o sétimo. Aí o oitavo eles já não gostam muito. Médio não, médio também não. Então sexto, sétimo da pra trabalhar muito filmes. O sexto gosto de trabalhar cartazes. Eu gosto muito de fazer é mural. Eu gosto, aprendi na faculdade. Gosto muito de fazer mural de história. Agora o médio pra mais pra você fazer aula, também que o governo não gosta de fazer, é aulas passeios. O médio já gosta de fazer. Mas o estado não paga.

GABI: E a parte mas assim, voltada para avaliação, a senhora vê que tem muita diferença? Porque o ensino fundamental, eles também exigem que as provas sejam de múltipla escolha?

ENTREVISTADA: Também. Desde os pequeninos se tiver, quarto ano, quinto ano já é tudo assim, múltipla escolha.

GABI: E a senhora acha que funciona também pra eles? Assim, idades diferentes, pra todos funciona igualmente?

ENTREVISTADA: Funciona. É tem até, o estado exige o gabarito, igual concurso. Você tem que fazer o gabarito, corrigir pelo gabarito. Então, também já ficou no sistema né, desde o quarto ano, quanto ano, já tem.

GABI: Agora um pouquinho sobre as concepções da senhora, sobre avaliação, sobre educação. Se a senhora pudesse caracterizar a avaliação em uma palavra, um substantivo, um adjetivo, como a senhora definiria avaliação?

ENTREVISTADA: Avaliação? Ai eu não sei se seria bem uma ponte, um caminho.

GABI: Legal, interessante.

ENTREVISTADA: É, chegar lá. Mais ou menos assim.

GABI: Uma ponte...

ENTREVISTADA: É, através da avaliação a gente vê né, onde vai chegar. Então seria mais ou menos isso. Um caminho. O caminho da sabedoria. Olha que chic! (Risos)

GABI: E pra senhora, qual é a função da avaliação da aprendizagem?

ENTREVISTADA: Além de encher o meu saco?! (Risos) A função da avaliação da aprendizagem...é eu acho que seria justamente pra gente questionar o porquê. O porque que responde assim, porque que tem que estudar assim, porque que é assim, porque que pensa assim. Seria o porque, o questionamento, seria o porque. Acho que essa que é a função, você saber o porquê.

GABI: A senhora diz, meio que, teorizar? Ter o tácito, assim?

ENTREVISTADA: Sim.

GABI: Você acredita que as formas de avaliar são influenciadas por fatores externos da sala de aula? Então, por exemplo, o que acontece fora da escola acaba influenciando dentro de sala de aula?

ENTREVISTADA: Sim. Ainda mais no bairro, ainda mais quando você dá aula em bairro, que todo mundo mora ali. Acaba gerando conversas paralelas dentro da sala, influência. É...o ensino médio que dá pra você trabalhar bem com as matérias, porque com as, às vezes, com os relatos com os fatos históricos que eles lembram. “Ah, aconteceu tal, isso no bairro”, “no meu bairro tem uma festa tradicional”, né, já é cultura, já é assim. Então, influencia sim.

GABI: Na avaliação também, a senhora acredita que influencia?

ENTREVISTADA: Aham. Na avaliação sim, porque eu acho que a vivência né. A vivência deles assim, e, como que fala, eles acabam transmitindo. Né, se todo mundo do grupinho, do bairro, da escola, for em determinado passeio, eles vão e não vão estudar. Agora se todo mundo se reuni pra estudar, que mora ali na vila, tudo, tem outra visão. Acho que influencia sim.

GABI: E em relação a políticas públicas, essas questões da prova ser estruturada, não ter liberdade da senhora elaborar uma prova que a senhora gostaria que fosse, um outro tipo de avaliação, ou não considerar esses outros trabalhos, porque a senhora quer propor um outro tipo de atividade.

ENTREVISTADA: Se isso influencia? Eu acho que influencia. Mas eu acho que a gente agora não tem muita... autonomia pra falar. “Eu não quero prova, eu quero que minha prova seja de múltipla escolha, mas eu não quero nesse modelo né, que seria o modelo por área. Não pode, nós não podemos, não temos livre, já vem de lá. Nem os conteúdos. Quando eu iniciei, a gente tinha uma apostila, lá com o sexto ano, você tem no primeiro bimestre 20 opções de tema, da pré história. Agora não tem mais, eu sou obrigada a seguir aquilo lá. Se eles colocar um tema da pré história, você só pode dá um tema. Porque se você passar demais você está exigindo do aluno, você tá, não tá tendo tempo. Porque que você tá o mês inteiro falando de um único tema, né?! Então você não tem muito, aquilo ali. Tá cada vez mais, reduzido, restrito. Então não tem mais muita coisa pra falar. Os livros didáticos, eles poem lá “feira do livro”, daí você, daí não sei se estão usando agora, mas você escolhe lá, três opções, de livro de história. Primeira, segunda e terceira opções. Porque eles falam no curso, que se não tiver um vai pra dois, vai pra três. Aí você chega, quando chega, você vai vir o livro que eu escolhi, e tem outro completamente diferente. Porque, eles levam, não tinha nenhuma das opções que você quis. Ou porque a maioria dos professores de história do estado, escolheu opções que não foi referente a sua. Aí eles compram igual pro estado todo. Então você não tem muita autonomia não.

GABI: E por último, o que é a avaliação para você?

ENTREVISTADA: Seria o processo de conhecimento, entre eu e o aluno. O que eu transmiti, acho que as vezes é mais pra mim. O que eu transmiti, o que eles não entenderam que eu falei, se eles conseguiram contextualizar todas as minhas palavras, minha aula, o texto. Acho que seria voltado mais para o professor.

GABI: E qual o papel da educação para a senhora?

ENTREVISTADA: Pra mim é fundamental. Tanto dentro da escola como fora da escola. Pra mim é fundamental. Não vejo assim as pessoas na sociedade, evoluir sem educação. Por menor que ela seja, ou por maior que ela seja. Até riqueza né, população muito rica, mas sem educação não transforma, não evolui. Mas só eu que penso assim. (Risos) Ninguém mais

pensa assim. Acho que por isso que eu fiz pedagogia, de tanto fala que não queria mexer com criança agora eu fiz.

## **APÊNDICE C: Entrevista 2**

GABI: É justamente isso. É isso que eu quero levar para o trabalho. Que não é necessariamente a postura do professor. Não é só isso, não é só como o professor lida com os alunos, como ele aplica uma prova, não é só isso...

ENTREVISTADA: Sim.

GABI: Aquela ação ali não é simplesmente...

ENTREVISTADA: É, ela não está desconectada do todo, né? Então, assim... Quando a gente fala da avaliação, que a gente tem que ver a realidade do aluno... Tudo bem, eu entendo que tenho que olhar a realidade do meu aluno, só que assim, eu estou numa sala... Eu dou aula para 16 turmas de manhã. Sim, são 16 turmas lotadas de manhã, até por isso que a gente tem que ver até a superlotação. Então, estou numa sala com 40 alunos, com 36 alunos, vou olhar para a realidade do todo, mas eu vou olhar mais para a realidade da maioria, tipo... Eu vou fazer também algo para que eu também não fique louca para corrigir um monte de prova sozinha. Então dou trabalho, pedi para apresentarem um trabalho, pedi para eles fazerem um jogo. Vou fazer metodologia ativa e vou usar a integradora, que é um simulado lá da escola, como prova escrita, né? Mas eu sempre penso na mensal?, no caderno fazer essa... sempre foco na avaliação processual do aluno.

Mas mesmo assim eu acho que a avaliação está desconectada do todo e também acho que a gente tem que entender que esse todo... às vezes a necessidade dele... Por exemplo, eu percebo assim... “Ah, professor não pode tratar avaliação como punição”. Eu também concordo, não se pode olhar a avaliação como punição. Mas eu acho que não é mais essa a luta do professor. O professor só quer que os alunos levem a sério a avaliação dele e acho que isso não está mais acontecendo.

Então os alunos, por exemplo, tem as avaliações externas, que vêm para a escola. Os alunos pegam e desenham no gabarito. Eles pintam as bolinhas de acordo com o desenho que eles têm na cabeça deles. Então eles nem abrem a prova para dar uma olhada. Aí você fala assim: “ai, por isso que a nota do IDEB é tão baixa”. Mas lógico que é baixa. O aluno não olha a prova. Aí falam assim: “Ai, mas a gente tem que conscientizar o aluno a fazer essa prova e levar essa prova a sério”. É o que eu estava falando para você, eu acho ok, eu concordo e eu tento. “Gente, essa prova aqui é para a gente avaliar o ensino público...”, mas eu acho que quando o aluno desenha, já está avaliando também. Porque ele está falando que não está nem aí, é uma prova.

GABI: Uhum.

ENTREVISTADA: Aí quando a gente tem o RAV, a gente tem o exame e o exame do RAV, então assim... E outra que é uma coisa que eu fico meio besta é que trouxeram o RAV, né, para recuperar para avançar. Aí fizeram com que o RAV... falaram assim: “ah, não, é uma recuperação”, como se a gente não desse a recuperação paralela antes. Ok. Só que a gente passa o bimestre inteiro recuperando, tentando recuperar aquele menino ou aquela menina que

está indo mal. Não é o RAV que vai fazer e falar “não, agora esse aluno recupera”. Não, é fazer certinho porque ele quer nota, com um 6 para ele...

GABI: ...passar de ano.

ENTREVISTADA: ...conseguir passar de ano. Então, tem alunos que eles não estão nem aí para a avaliação formativa, para a avaliação processual, de participação, de caderno. Dia de caderno é imprescindível que o aluno tenha um caderno e a gente tem que dar uma “nota de caderno” para que ele tenha alguma coisa no caderno dele e para mim isso é muita loucura. E eu dou. Dou a nota de caderno, desde que o aluno tenha alguma coisa no caderno dele. Porque acho que se não desse nota de caderno, acho que não teria nada. Não teria nada. Não teria nada. Porque tem aluno que faz assim: “vai...”. Nossa, é muito triste. Às vezes estou explicando e eles falam “vai ter visto, professora?”. Esses dias pedi para eles fazerem uma autoavaliação. “Professora, vai dar visto?” (risos). E muitos ali não sabem nem fazer uma autoavaliação, né? O que eu posso melhorar...? Sempre faço isso, ao término de todos os bimestres. Aí falam “vai ter visto? Se não for ter visto, não vou fazer”. Aí tem, “vai ter visto”, aí para eles fazerem a autoavaliação deles ou assim... Ah, vai fazer uma atividade de caderno. “Vai ter visto?”. Senão, não fazem a atividade de caderno. E o aluno também não estuda fora da escola, então assim, eu tenho, por exemplo, uma aula por semana em cada turma. E tem 50 minutos que eu estou ali com eles. Depois daqueles 50 minutos, não vão estudar mais nada. Por que a família... É isso que eu estou te dizendo, a família não está andando junto com a escola. Parece que a gente está em...

GABI: Em sentidos opostos.

ENTREVISTADA: Em sentidos totalmente opostos. Tanto que a família trata a escola e os professores como se fossem inimigos. Então, quando você vai lá nos comentários ver os pais falando no jornal Campo Grande News, você vê assim: “ah, por que onde eu vou deixar meu filho?”. Então, parece que eu não sou professora, parece que eu sou babá.

GABI: Exato.

ENTREVISTADA: Então, por que a babá vai avaliar o meu filho? Ela não tem que avaliar o meu filho. Ela tem que cuidar dele enquanto eu trabalho.

GABI: E não me dar dor de cabeça.

ENTREVISTADA: Exatamente, e não dar dor de cabeça. Porque é o que a gente mais escuta. Então assim, a gente vê pai que a coordenação liga e o pai fala assim: “mas vocês têm que resolver aí. Eu resolvo as coisas na minha casa”. Aí eu fico pensando: “será que resolve mesmo?”, porque se resolvesse, será que essa criança estaria desse jeito?

GABI: Aham.

ENTREVISTADA: Então assim, sei lá, eu acho que... Eu sinto que a gente não está nem mais no papel de professor; a sociedade vê a gente como se a gente cuidasse, como se fôssemos babás, pagas, e eles ainda acham que somos bem remuneradas. Por isso que o nosso salário é desse jeito, por isso que a carreira está desse jeito, a Educação está desse jeito... Por que não tratam a Educação com seriedade. Eu acho que no Brasil inteiro não trata a Educação com seriedade. Eu acho que ir nesse contraponto de tratar com seriedade, ficar cobrando isso dos

meus alunos e tentar fazer dez mil tipos de avaliação até que chegue uma avaliação que os alunos vão bem...

Por exemplo, eu pego eles no primeiro ano, até o terceiro ano. Os alunos que estão comigo no terceiro ano já não têm mais medo em relação à avaliação, é um ou outro que não vai trazer o caderno, é um ou outro que não vai fazer o trabalho, é um ou outro que não vai fazer um mapa mental, que não vai participar de uma atividade de, por exemplo, jogos de tabuleiro com a sala, é um ou outro. Mas no primeiro ano, eu sinto que eu tenho que... Eu falo assim, que ainda estou treinando eles, para chegar no terceiro ano e não ter dor de cabeça. Então, esse um ou outro no terceiro ano, ele realmente não quer fazer nada. E aí você não tem o que fazer...

Isso porque eu utilizo a vivência deles dentro da sala de aula, eu utilizo a avaliação, eu utilizo a vivência deles em sala de aula para fazer atividade, para complementar os debates, mas mesmo assim, tem uns que falam “não quero”. E aí eu penso assim, até onde também eu vou com isso? Porque eu entendo, eu não concordo, vamos supor, alguns professores falam que eu sou muito sonhadora, que eu quero fazer dez mil coisas. Eu sou assim, porque eu gosto de ser professora. Mas eu concordo com eles e falar que eu posso ir até um ponto, para que eu não acabe com a minha saúde mental. Então, eu vou até um momento, depois eu falo “quer saber? Vai, com essa nota mesmo”, porque não quer saber de nada. Depois ele se vira. Ou eu penso assim: “isso não é um problema meu”.

Eu tenho aluno que eu falo muito isso, que já tentei muitas vezes, já revisei a minha didática, a minha metodologia, as minhas avaliações muitas vezes (no noturno é assim). Eu vejo que o professor do matutino e do noturno e fico me cobrando com isso (“o que posso mudar?”). Então, assim, levava jogo. “Ah, é chato professora, não quero”. Levava trabalho. “Ah, muito difícil, professora, a gente não quer fazer isso em casa”. Levava prova. “Ah, muito difícil, a gente não quer fazer prova desse jeito”. Levava prova com interpretação de texto. “Ah, professora, muito difícil o texto, não dá para entender desse jeito”.

Então assim, teve um momento que falei o que eu vou fazer? E aí eu comecei a entender que estava esgotando, já. Levei metodologias ativas, levei eles para fazer educação na sala de informática. E mesmo assim, não queriam fazer. Tinha um menino que sentava com as pernas para o alto, assim, eu pedia para ele (risos)... “Tira essas pernas daí, você está em uma sala de aula”. Assim, como se eu não estivesse lá, sabe? Tinha uma sala que eu entrava e acho que demorava uns 20 minutos para eles conseguirem se acalmar para a gente conversar. No noturno, isso. Isso estava me adoecendo. Teve uma época que eu estava assim “meu Deus”. Aí no final do ano, os alunos precisam de nota. Aí comecei a fazer. Mas lá no final do ano. E eu acho que a avaliação não pode ser assim, só no final do ano. A avaliação é um processo.

Aí, enfim, eles estão levando com a barriga, aí tem hora que eu falo assim “não posso empurrar com a barriga, eu tenho que ser a professora que não faz assim”, mas tem hora que meu Deus, gente.

Aí teve um ano, porque no ano passado eu fiquei trocando as minhas avaliações até conseguir ter um quantitativo de notas boas dos alunos. Porque isso realmente importa para o SED, então não é só a formação do aluno. Não, vai importar a nota, o boletim. E não reprovar o aluno. Comecei as avaliações em sala de aula, então cada aula eu dava uma atividade. Em cada atividade, os alunos faziam ali, já que eles trabalhavam, não tinham tempo para nada, eu dava aquela atividade e me entregavam. Mas mesmo assim eu tive alunos que não

conseguiram, que faltavam, que mesmo com a atividade ali ele não fazia. Ou tinha aluno [que falava] “ah, não, vai ter a RAV e a RAV vai me fazer passar”.

Então assim, eu fico pensando até onde eu tenho que olhar aquela necessidade. Aquilo é uma necessidade? Não sei se é uma necessidade. Eu acho que é uma falta de compromisso, porque eu estou tentando. Eu faço a minha parte que é ir atrás de metodologias ativas, ir atrás de outras metodologias, de didática, ficar escrevendo com a mãozinha, com o bracinho até doer, mas tá, e cadê a contrapartida? Porque é isso que eu fico pensando. Quando eu vejo os teóricos da Educação, e eu sou uma pesquisadora também, eu fico pensando que eu não posso ser assim. Mas quando vejo os teóricos da Educação falando das jornadas formativas, a sensação que eu tenho é que essa pessoa nunca pisou numa sala de aula. Eu fico pensando assim: “essa pessoa está colocando na avaliação só a responsabilidade do professor”. Como se não houvesse uma contrapartida do aluno, do estudante ou da família do estudante.

Então assim, se o aluno fala “não vou fazer, não vou fazer...”, você pode até fazer um estudo de campo que o aluno não vai fazer. Então, qual a contrapartida em relação a isso? Enfim, eu acho que... Nem lembro do que a gente estava falando antes (risos).

GABI: Não, mas é justamente também essa parte de não é só estar em sala de aula, não é só você entregar a prova para eles, não é só você acompanhar durante todo o bimestre, você se esforçar, porque tem a parte do aluno. E o professor, se ele não tem essa figura de autoridade, que é o que deveria ser o certo, deveria ter uma autoridade... Uma diferença, um distanciamento de professor e aluno, não necessariamente uma autoridade...

ENTREVISTADA: Eu escutei recentemente um aluno falar assim para mim... Eu estava lendo a nova lei do celular e eu pedi para ele guardar o celular. E aí pedi: “guarda o celular, guarda o celular”, aí ele começou a me imitar. Falando, me imitando! Eu fiquei tão chocada com aquilo que falei “gente, não estou vendo isso”. E aí eu falei que ele tinha que me respeitar, falei “você me respeita que eu sou professora, você não pode fazer isso”, nesse tom de voz. O menino falou assim “vou respeitar quem me respeita”. Ah, mas eu fiquei brava. Não sou uma professora que vai gritar em sala de aula, que vai descabelar, que vai xingar o aluno, que vai... Não. Não vou chegar num ponto desse, não vou ficar discutindo, batendo boca. Qualquer coisa eu chamo a Mada [coordenadora], chamo uma coordenadora e falo “ó, Fulano está me desrespeitando em sala de aula”. Mas eu falo firme. Quando eu falo firme, eles entendem que eu estou muito brava. E aí eu falei que em nenhum momento desrespeitei ele, que isso não poderia acontecer, porque não sou amiga dele, ele não pode falar assim comigo. E ele levou um susto. Mas eu falo que são coisas que eu não deveria estar passando, de um aluno falar para mim que respeita quem respeita ele, eu fico “gente? Então tá”.

E aí, então assim, cobram mil e uma coisas da gente e a gente tem que lidar com muita falta de Educação ali também. E além de muita falta de educação, a gente tem que lidar com muitos destemperos que a gente fala “não, não deveria lidar”. Por isso tem muito professor afastado da sala de aula, porque ele não aguenta mais. Então assim, são coisas que eu fico pensando “gente, as coisas estão ficando doentes, não vai mais ter professor”.

Tanto que esse projeto do governo, do Pé de Meia Licenciatura. Não estou falando que sou contra, sou a favor do dinheiro no bolso do brasileiro, mas eu estava falando que não sei nem o que o governo estava pensando sobre isso. Não é... não sei se é R\$200, R\$1.000 a Bolsa, sei lá, não é a Bolsa que vai fazer a pessoa fazer licenciatura, querer ser professor, são as

condições em sala de aula, que estão muito ruins. Estão muito ruins mesmo. Eu tenho alunos muito bons e falo deles com muito orgulho, mas tenho alunos muito ruins também, que falta pai, que falta mãe, falta a família ali para dar uma orientada. E a gente tem que estar o tempo todo recebendo coisas que eu falo “gente, isso não é problema meu”.

Eu estava vendo essa, quando saiu esse programa, do Pé de Meia Licenciatura, eu acho ótimo, mas se eles não resolverem, não começarem a resolver o real problema que está lá, não vai ter Cristo, eles podem receber quanto for, a pessoa vai entrar em sala de aula e vai dizer “não mereço, não vale. Essa Bolsa aqui não vale”.

GABI: Mas tem até agora uma discussão sobre insalubridade, né?

ENTREVISTADA: Sim. Os salários baixos, as salas de aula superlotadas...

GABI: Não tem infraestrutura...

ENTREVISTADA: Não tem infraestrutura. O professor parece que... Eu falo assim, o professor [vale o mesmo] que o mosquito do cocô do cavalo do bandido, porque assim, é uma coisa assim que é tudo culpa do professor. A gente vê muitos professores que são muito parecidos comigo, que fazem o projeto, que tenta mudar, o que faz avaliação diferente, mas ainda assim estão ficando doentes. Ainda assim, se estressam em sala de aula. Porque a gente não está andando junto. Parece que a gente está sempre nadando, nadando, e nunca chega na costa.

Enfim, eu acho que esse programa do governo, não acho que é ruim ter uma Bolsa. Mas enquanto a gente não tiver salários mais dignos (porque tem um professor por aí recebendo R\$2.000 R\$1.000 para trabalhar 20 horas e recebe R\$2.000 e pouco para trabalhar 40 horas). Então enquanto a gente não resolver isso, não resolver a disparidade entre relação convocado e efetivo, enquanto a gente não mudar o nosso teto salarial, enquanto a gente não valorizar a Educação, não tem Cristo, não tem Bolsa no mundo que vai fazer alguém querer ser professor. Porque estão com medo de acabar [o número de] professor. Então, vocês estão com medo, têm que começar a mudar lá na Educação. E a Educação, eu acho que tem que começar a andar junto com o assistencialismo social, em relação...

GABI: À família...

ENTREVISTADA: À família, exatamente. Porque daí a gente fala assim “Joãozinho, você tem que fazer a tarefa”, ok, aí o Joãozinho chega lá, a mãe faz toda a tarefa para o Joãozinho, o Joãozinho volta lá e não sabe nada. A letra do Joãozinho é um garrancho, aqui e aqui, e lá o Joãozinho está com a letra extremamente linda (risos). O que acontece?

A minha sogra é professora da Educação Infantil e agora ela aposentou, mas toda vez ela tinha que mandar um recadinho para uma mãe, que não era para a mãe fazer a tarefa, que a tarefa era importante para ela [a aluna], para avaliação dela. Enfim, está difícil (risos). Não te desanimando, tá?

GABI: Não, imagina (risos). Eu desde muito cedo decidi que queria ser professora e as minhas mães (eu tenho duas mães) elas sempre me falaram a verdade, sabe? De que é realmente muito difícil, sempre foi, é uma profissão difícil e desvalorizada – tanto pela sociedade, enquanto financeiramente também. Então, eu já estou preparada (risos). Eu sabia onde estava me enfiando.

ENTREVISTADA: Mas eu também. Sempre quis ser professora, minha avó era professora, meu pai tentou muitas vezes e ela “não, não, não, não”. Batia o pé. Fiz faculdade de Ciências Sociais, aí depois eu falei “não, tá bom, eu vou ser professora universitária”. Aí fiz mestrado em Antropologia, doutorado em antropologia e aí no segundo ano de doutorado eu tinha Bolsa. Aí eu falei, bom, tenho que fazer alguma coisa. O que eu posso fazer? Ah, acho que posso dar aula. Eu comecei e me apaixonei, tanto que estou terminando o doutorado (na verdade, ano que vem eu termino), mas ainda quero continuar na sala de aula e escuto muito “nossa, mas é um desperdício ficar em sala de aula do Ensino Básico”. Ah, foda-se (risos).

GABI: “É o que eu quero, né?”

ENTREVISTADA: É, mas assim, eu trato em terapia justamente isso. Eu falo que às vezes é muito difícil você segurar esse desejo, bancar o desejo de ser professora. Porque tem dias que é uma maravilha, tem dias que os alunos pegam, que eu falo meu Deus, viva Paulo Freire (risos) e a Educação. Mas tem dias que você chega no carro e a sua vontade é de chorar muito, é quando eu falo “não, isso não é culpa minha”. Dependendo do aluno, né (risos). E eu sempre vejo que alunos de pais, que estão caminhando junto, com os professores ou a escola, nesse caminho família escola, os filhos são muito mais comprometidos com a escola.

[Veja o caso do] Ensino Médio. No Ensino Médio, os pais já estão largando os filhos, não vão nem mais em reuniões de pais. Agora, alunos de pais que não estão caminhando com a escola é o cão. Aí ele não faz nada mesmo, ou ele fala “ah, não vou fazer”, aí você fala “vou chamar seu pai aqui”, e ele diz “pode chamar. Chama, professora”. Aí o pai vai lá e vai ser pior do que a criança, meu Deus por isso que é assim?

GABI: Ou nem aparece, né?

ENTREVISTADA: Não. Tem uma que uma vez, acho que ligaram, porque o filho dela vivia matando aula e a diretora não aguentava mais, era todo dia subindo na coordenação porque estavam pegando ele no banheiro, essas coisas. Aí ela ligou para a mãe e falou assim: “você tem que resolver com ele aí, eu resolvo com ele aqui na minha casa e dá certo, então você resolve. É problema de vocês”. Então é assim, é uma irresponsabilidade, como se o filho fosse meu. Meu filho, eu sou professora. Não sou a babá do seu filho. Porque além dele eu tenho 39 alunos para dar conta, então o seu filho não é um ser iluminado, abençoado... Não, querido, vamos conversar, você tem que ajudar a gente. É difícil mas vai dar certo (risos).

GABI: Você tem quantos anos?

ENTREVISTADA: Eu tenho 28. É, 28 (risos).

GABI: E você fez a graduação em Ciências Sociais?

ENTREVISTADA: É, mas era bacharel. Aí no último ano de graduação, não sei se foi no último... não, foi no primeiro ano de mestrado, eu fiz uma formação pedagógica em Sociologia, mas eu estava em Antropologia. Meu mestrado e doutorado são em Antropologia. E aí eu comecei a dar aula, comecei como convocada, estou como convocada ainda, mas eu me apaixonei em sala de aula. Falei: é aqui que eu quero ficar. Reclamo muito, mas eu gosto muito de sala de aula do Ensino Básico. Escutei de vários amigos; “nossa, mas é um desperdício você fazer um doutorado e continuar em rede básica de ensino” e eu falo: “gente, mas desperdício do quê?”. Eles têm um... Não é uma rixa, mas eles se sentem melhores que professor de escola, parece que professores de universidade são melhores e tudo mais. E aí

estou tratando em terapia, porque não é como se eu não pudesse fazer pesquisa em escola... Eu posso fazer pesquisa em escola, junto com aluno, tem FETEC, vários projetos para fazer pesquisa. Estou feliz com a minha decisão. Eu quero terminar o doutorado e continuar em sala de aula, no ensino básico, na escola pública. Porque eu gosto muito de estar em sala de aula, por isso que eu falo que a minha profissão não é assim “ai, não tinha nada para fazer...”. Porque para eles, a atuação do professor parece que a última coisa que o professor escolheu na vida foi aquilo, daí por isso que todos são amargurados, segundo eles. Eu falo é uma escolha recorrente, você tem que escolher todos os dias ser professor. Por que tem dias que segurar esse desejo é difícil, eu falo meu Deus, será que meu pai estava correto? Meu pai falava “não seja professora de jeito nenhum”.

GABI: E como foi a graduação para você?

ENTREVISTADA: Foi boa, eu era uma aluna meio aplicadinha, né? Eu falo assim, que uma coisa que é muito engraçada, com alguns alunos, eu falo que a educação para mim é muito valorativa. Tenho paciência em sociais, aí eu fiz projeto de extensão, fiz PIBIC, fiz tudo o que tinha que fazer. Meu TCC foi sobre drag queens. Mas não achava que ia para a área de Educação, aí fiz uma disciplina de Sociologia em Educação. Mas eu não achava que ia para essa área. Falava “ai, não vou para essa área de jeito nenhum”, porque eu achava muito difícil, falava “hum, não sei, mas acho que gostava da Antropologia”. E eu gosto. Mas não foi na graduação que pensei, eu sabia que ia ser professora, mas não sabia que ia ser professora da Educação Básica. Achava que seria professora universitária ou ia seguir carreira acadêmica. Saí da graduação, já fui para o mestrado, saí do mestrado e já fui para o doutorado. Então eu nem tive tempo de respirar. Aí no segundo ano do doutorado eu falei “bom, agora eu vou trabalhar em alguma coisa”, o que eu vou fazer, né? E aí eu tinha o curso de formação pedagógica e aí um amigo falou “ei, você gosta de dar aula e tal, por que você não tenta fazer o processo seletivo?”. Aí eu fiz, passei e comecei a dar aula. E aí me apaixonei, falei, é, realmente é isso aqui que é a minha sina. E é isso, então foi tranquila a faculdade.

GABI: Você lembra de disciplinas que focassem nessa parte de avaliação?

ENTREVISTADA: Não, não tinha. Na faculdade, não. No curso pedagógico eu tive uma disciplina só de avaliações, e tudo mais, mas na faculdade, não. Na graduação, em Ciências Sociais, não tinha, porque era muito focado em pesquisa, bacharel, não tinha nada de... Não tinha aula de educação. Tinha uma disciplina de Sociologia da Educação, mas era uma só e optativa. Aí no curso de formação eu tive a disciplina focada em avaliação.

GABI: Você só na aula na escola estadual?

ENTREVISTADA: Só.

GABI: Desde sempre?

ENTREVISTADA: Desde sempre. Faz quatro anos e não quero sair da escola estadual. É que eu dou aula de Sociologia e dar aula em escola particular seria muito complicado. Então, não gosto de ficar mexendo na minha... de não poder falar as coisas. Eu gosto de dar aula ali, eu acho que a gente conversa bem, gosto de ter liberdade nas minhas aulas. Nada de diretor [falando] “ai, não pode falar isso, eu vou montar sua aula”. Eu gosto muito de montar as minhas aulas. Lógico, de acordo com a BNCC. Não de acordo com a minha cabeça.

GABI: Você falou que estava com 16 turmas de manhã, só. Ao todo são quantas?

ENTREVISTADA: 28 turmas.

GABI: Em média quantos alunos por turma?

ENTREVISTADA: 35, 40. À tarde é menos, mas à noite tem o mesmo quantitativo, mais ou menos, de alunos. Matutino é sempre lotado, porque ali no matutino é sempre muito cheio. São 16 turmas de manhã, aí eu dou aula no Maria Elisa, tenho cinco turmas no Maria Elisa, mas lá é menor, só tem uma turma de 32 pessoas. Aí a noite eu dou aula no José Maria, com cinco turmas, e mais três turmas à tarde. É, acho que dá 28 turmas, no total.

GABI: Bastante.

ENTREVISTADA: É (risos).

GABI: E em que momento você faz as suas correções? Correções de trabalho, correção de prova?

ENTREVISTADA: Não é o recomendável, mas faço de final de semana. Mas normalmente... É que tem várias coisas, né, de avaliação. E aí como tenho muitas turmas eu não estou mais fazendo avaliação mensal, individual. Normalmente, a minha avaliação mensal não é nada escrito, ou é um trabalho, ou um mapa mental, ou alguma atividade prática, em grupo, porque para mim é melhor. Porque, pensa, se eu der uma avaliação mensal por aluno, eu acho que teria mais de 500 avaliações para corrigir. E eu sou uma só (risos).

E aí eu corrijo ou final de semana ou no dia do meu PL, que é na quarta-feira. Aí eu faço correção, mas normalmente na quarta eu estou arrumando aulas ou estou estudando para alguma aula e tudo mais, mas todo final de semana eu tenho um pouquinho. Ou eu corrijo também, assim, se é de algum trabalho, eu faço uma ficha com planejamento, ou um planejamento dos alunos em relação à temática, ou foi um preparo, aí eu faço uma ficha e eu vou avaliando ali com eles. Mas normalmente é isso, mas eu não faço mais avaliação. Uma vez, inventei de fazer podcast e todo mundo riu de mim, porque era muita coisa para escutar e era umas baboseiras que eles enviaram... Tinha uns bons. Mas vê, tenho outras avaliações além das tradicionais, mas podcast nunca mais. Só se for um por turma porque tive que ouvir muito podcast para avaliar.

GABI: Eram quantos minutos cada?

ENTREVISTADA: Eu dava até dez minutos para eles, mas tinha uns de 20 minutos e eu ficava lá escutando umas baboseiras (risos).

GABI: Você falou que já fez mapa mental, isso de podcast, trabalho...

ENTREVISTADA: Seminário, atividade prática, batata quente.

GABI: Que legal!

ENTREVISTADA: É! Fiz bingo, quiz na informática. Acho que de tudo um pouco, até eu achar onde que... Na verdade eu tento sempre mudar a avaliação mensal. Então falo para os meus alunos, e depende do meu tempo, né. O tempo do bimestre. Por exemplo, neste bimestre a gente fez avaliação mensal; no primeiro ano, foi um seminário, no segundo ano, foi atividade ao longo do bimestre, foram pesquisas ao longo do bimestre, e no terceiro ano, foi um quadro comparativo. Então assim, é de acordo com o tempo das nossas aulas, por exemplo, no primeiro ano eu tinha mais tempo de aula, porque teve menos feriado nas minhas

aulas. Ainda assim eu tive uma turma que nem todo mundo conseguiu apresentar. Mas depende porque eu tenho uma aula só por semana, então eu passo o filme, também. De tudo um pouco, já tentei de tudo, mas a única coisa que parei, até pensei se eu voltaria com isso este ano, é a [avaliação] mensal, escrita, tradicionalzinha, dissertativa. Ai, mas... É porque daí ficam muitas folhas em casa e eu fico meu Deus, e são muitas turmas...

Ah, já fiz também de [avaliação do tipo] verdadeiro ou falso, também, que deu muito trabalho. Acho que a que mais deu trabalho foi o podcast. Até hoje eu falo meu Deus, acho que eu me odiava (risos). Por isso que eu acho que o povo acho que eu sou meio sonhadora, todo mundo ria de mim, [as pessoas falavam] “não é possível que você achava que isso ia dar certo”, mas eu achei (risos).

GABI: Você dá aula só para o Ensino Médio?

ENTREVISTADA: Só.

GABI: Você vê alguma diferença do primeiro ano em relação ao terceiro ano, nessa parte de avaliação?

ENTREVISTADA: Ah, sim. No terceiro ano, eles não estão querendo estudar mais, porque estão com medo do Enem. Então querem repertório cultural. Agora, o primeiro ano, eles são fofinhos também, acabaram de chegar e tudo mais, mas eu cobro muito mais caderno, eu cobro muito mais... do que seminários. Mas vejo diferença em relação à avaliação...

GABI: São mais artifícios para se tornar um bom estudante.

ENTREVISTADA: É. Agora, o terceiro ano, alguns querem questões de Enem, alguns querem... Então é de acordo com o que eles falam também. De acordo com o nosso tempo também. Por exemplo, um tempo atrás eu fiquei muito irritada porque eu cheguei com um jogo de tabuleiro, porque a gente estava falando sobre sistema político brasileiro, e o jogo de tabuleiro era sobre sistema político brasileiro. Aí cheguei, ainda não tinha nem explicado o que era para fazer e eles “ah, não, professora...”. Aí eu fiquei brava. Falei “quando tenho uma coisa diferente, vocês não querem”. Então eles são muito assim, tradicionalzão, querem avaliação, mas não é só a avaliação, gente, ficar ali respondendo prova. Desculpa, mas eu não estou ensinando vocês a decorar. A gente pode até ficar aqui decorando, mas não é isso. A avaliação é vocês saberem fazer outras coisas para além daquela prova, do simulado, que é a prova de área, que é tipo um simuladinho. Então eu tento não passar muito esse tipo de prova, então é mais trabalho, essas coisas.

GABI: E acaba que exige mais deles, né? Por ter que pensar mais do que marcar X, por exemplo. É muito mais fácil e muito mais simples para eles fazerem, até para aqueles que não querem fazer. Agora, participar, por exemplo, de uma dinâmica diferente dessas, vai exigir mais, eles prestam mais atenção, que ouça mais...

ENTREVISTADA: Sim e eles no começo ficam meio chateados, mas com o tempo você começa a ver eles rindo, eles falando “ai, professora, a gente acertou esse aqui”, então... Eu estou sempre muito em busca de jogos que possam conversar com a minha temática, ou também gosto muito quando eles fazem apresentação de trabalho, de pesquisa, eles vão atrás das fontes e tudo mais. E eles apresentam para os colegas deles e eu vou pontuando, lógico, não vou deixar eles falando sozinhos. Eu falo também. E eu gosto muito. Eu não sou uma pessoa muito tradicional, que vai na provinha, que vai... Porque para mim, assim, a prova

também é muito relativa, uma prova escrita. Pode ser que a pessoa esteja num péssimo dia. E aí ela não vai prestar atenção naquilo ali e pode ser que a pessoa tenha uma outra relação com prova, às vezes ela sabe do conteúdo, só que ela não consegue... Lógico, eu sei que é importante uma avaliação escrita, ainda mais para o terceiro ano que está indo para o vestibular e tudo mais. Mas eu critico quando falam que é só isso, sabe? Por exemplo, tem escolas particulares que eu sei que atualmente é um decoreba, você tem que decorar para passar no vestibular. E lógico que eles vão bem porque estão o ano todo decorando. Mas se você for perguntar qualquer coisa em relação à questão social, não sabem responder. Eles não sabem fazer crítica. Fazer associações simples, ter pensamento crítico e isso me incomoda um pouco. Eu sou de Sociologia, você pode fazer prova em Matemática (risos).

GABI: Eu escuto isso também. Em História, a gente passou a graduação inteira [ouvindo que] é basicamente a gente questionar. Questionar tudo. Questionar todos os fatos que são pontos de vista distintos que compõem um acontecimento. Acho que é muito importante essa parte de pensamento crítico, mesmo.

ENTREVISTADA: Eu acho que se tiver um mínimo de pensamento crítico, eu falo para eles assim: “gente, pode tirar 10”. Esses tempos atrás, fui dar aula de sistema político brasileiro e sempre tem um Tonhão que falou de política e eu dei um fecho nele. Falei “cara, por que você está fazendo isso? Quer polemizar na minha aula à toa. Você pode falar tudo isso, mas você tem que ter um conhecimento prévio. Você está falando a mesma coisa que todo mundo está falando. Você está discutindo comigo uma coisa que eu não posso discutir com você, porque é desigual. Eu posso trazer mais conhecimentos para você em relação a isso e você ficar constrangido. Então a gente tem que estudar, a gente tem que ler. Está com dúvida? Lê, estuda” e aí ele continua. Nossa, e aí estava incomodando todo mundo assim.

GABI: Estava pentelhando.

ENTREVISTADA: É. Tem uns que pentelham, olha... Aí tem hora que eu tenho que dar uma...

GABI: Uma segurada. Em relação à coordenação, formação pedagógica e avaliação, o que você tem a dizer?

ENTREVISTADA: Eu já dei aula em mais três escolas diferentes dessa que eu dou aula atualmente. Não sou muito a favor de quando a coordenação quer falar alguma coisa da minha avaliação. Fico meio puta com isso, na verdade. Fico: cara, estou dando a minha aula, então não gosto... Mas tem escolas, que o coordenador quer fazer tudo certinho, tudo igual, tudo certo. Mas eu acho que não é uma discussão. Ali na escola onde eu trabalho é muito tranquilo, você faz a avaliação mensal, é você que vai fazer. Só bimestral que é igual para todo mundo – igual assim, simuladinho e tudo mais, quando eles têm contato com essa vivência que alguns alunos não vão ter, não fazem cursinho, essas coisas. Então é bom. Já formativa, assim, quando tem é sempre uma pessoa falando que a gente... É uma pessoa que não entra em sala de aula, sabe? Eu falo: cara, você não entra em sala de aula com pelo menos uns 38 alunos para a gente falar sobre avaliação.

GABI: Discutir sobre.

ENTREVISTADA: É, sobre avaliação do jeito que você está falando para fazer avaliação. E assim, o grande debate agora é em relação ao RAV, né. Porque é um momento que os alunos

não querem mais fazer avaliação nenhuma antes do RAV. [Eles falam] “tem o RAV”, “ah, professora, tem o RAV”... Está previsto em lei, a SED fez lá uma normativa falando do RAV e eu li. E assim, é muito bonito no papel, tinha que pegar o aluno, isso e aquilo, só que chega lá e não é bem assim. Então todo bimestre tem essa discussão do RAV. Porque a gente tem que driblar, senão o aluno só quer fazer o RAV. [Eles falam] “ah, fico com 6 na média, se fizer só o RAV” e realmente. Ele não está errado. Ele é mais esperto que eu. Vai ficar aqui estudando o bimestre inteiro? Não, ele pode só fazer uma provinha ou uma atividade e ficar com 6. Enfim. Mas não tem muito uma devolutiva da coordenação. Na verdade, a coordenação está muito parecida com o que a gente está pensando. Então a gente, por exemplo, uma coisa que a gente faz atualmente é colocar o RAV só valendo até 6. Então, alunos que tiram que menos que....

Porque é injusto com aluno que vai lá, que faz todo o processo de avaliação, que se empenha, e aí tira 6 esse aluno. Aí o aluno que não faz nada, chega no RAV e tira 6. Aí fala assim “pô”... Aí ou a gente foca na avaliação valendo 6 ou tem professor que coloca mais dois pontos para eles entenderem que têm que levar a sério.

E a formativa a gente tem as avaliações. Todo começo de ano tem e todo começo do ano é a mesma discussão, de que responsabilizam a gente e que não é isso. Nossa avaliação não é só isso. “Porque o professor deve se adequar...”. Não “deve se adequar”, mas deve fazer uma avaliação levando em consideração o contexto do estudante. Eu acho isso ótimo. Só que você tem que falar que está numa sala superlotada, com 16 turmas de manhã, porque o salário não corresponde... Se a gente não pegar mais uma sala a gente não consegue pagar as contas e aí você está falando numa visão muito bonita.

GABI: Idealizada.

ENTREVISTADA: É muito bonita, mas não é a realidade, minha filha. vem aqui para dar uma olhada, não é a realidade. Igual quando a SED fala “ah, eles têm que fazer o RAV”, aí a gente fala “vai ser tal coisa”... No RAV esse bimestre foi uma redaçãozinha. “Ai, professora, ai, não, não vou fazer, não”. Então, assim... esse aluno quer se recuperar? Porque acho que tem aluno que quer se recuperar e tem aluno que quer continuar desse jeito. Porque ele sabe que vai passar, também. Porque vai. Por isso que a gente não pode falar “você vai reprovar, hein?”, porque isso não está mais em pauta. O aluno sabe que vai passar.

GABI: É você quem escolhe como vai ser a avaliação? Essa do RAV?

ENTREVISTADA: Sim, só não é recomendável que não seja uma avaliação escrita. Então, eu escolho, mas é recomendado que seja uma avaliação escrita. Normalmente eu passo alguma pesquisa, esse bimestre fiz uma redação, com todos os temas, as séries... ou uma atividade de interpretação de texto. A gente fala “não, mas é muito fácil uma atividade de interpretação de texto”, mas não é. Não é. O aluno pergunta e eu falo “meu filho, lê de novo isso aqui. Você não está lendo. Você tem que ler de novo, a resposta está aí no texto”. Então às vezes eu faço isso também, ou mapa mental. Depende muito também da minha disponibilidade, também, e da minha vontade de ficar corrigindo várias atividades de final de bimestre.

GABI: E caso o aluno não atinja a média?

ENTREVISTADA: Vai com a nota que está. Recupera para depois. Tem um aluno meu que acho que ele veio em duas aulas e não atingiu. Fez o RAV e não atingiu. Aí eu falei: “mês que

vem você vai ter que frequentar as aulas porque você está vendo que não é só a prova. Tem que frequentar as aulas para fazer uma prova, ou uma avaliação”. E é isso, se não alcançou a média, vamos tentar outra coisa.

GABI: Aí fica para o próximo bimestre?

ENTREVISTADA: É, em algum momento ele vai alcançar a média. Em algum momento a acho que a água bate na bunda e eles começam a entender que “não, eu tenho que fazer e me esforçar minimamente para ir bem nessa disciplina”.

GABI: Se você pudesse caracterizar a avaliação em um substantivo, uma palavra que para você define a avaliação, [qual seria]?

ENTREVISTADA: Eu acho que seria “formação”. Eu acho que... por isso que eu falo: não acho que a avaliação seja só provinha. Eu acho que avaliação é você jogar um jogo, é fazer um estudo de caso e pensar no que você aprendeu. E acho que formação, formação de um indivíduo numa avaliação, você tem que, por exemplo, fico muito feliz quando o aluno assiste um filme e fala “professora, pensei naquele tema que a senhora falou, assistindo esse filme”. Então, acho que [a palavra] é formação. É ter um senso crítico, é associar, é fazer pequenas associações. Isso me deixa muito feliz.

GABI: “Nossa, você pensou nisso”, né? Lembrou.

ENTREVISTADA: Tem uns que vão muito além. Acho que é isso, é entender, é formação. Por exemplo, acho que é associação, é você ir além da prova. Por isso que eu falo, quando temos avaliação do Enem, por exemplo, eu não acho que é uma avaliação que avalia bem nossos alunos, porque não está avaliando o quanto que você está cansado, o quanto que você decorou. Tem alunos muito bons, que têm um senso crítico muito forte, que conseguem fazer associações, que escrevem muito bem e alguns não vão passar no Enem e tudo mais. Então, para mim, acho que é formação, é você entender um conteúdo e depois conseguir aplicar em outras áreas da sua vida. Avaliação não está só na parte de você poder responder e “*check*”. É fazer pequenas associações, é falar assim, “olha, você entendeu o conteúdo, fez associação”. Você entende quando faz associação, não precisa fazer uma provinha, enfim. É Sociologia, né, não sei em outras disciplinas.

GABI: E educação, para você? O que é, por que é importante?

ENTREVISTADA: Acho que educação é uma prerrogativa também. Sempre foi. Ir atrás da educação, você... Ler, estudar, sempre foi muito prerrogativa, sempre foi uma questão da minha família também. Nunca teve a possibilidade, por exemplo, de eu não estudar, de eu, sei lá... Por exemplo, esses dias uma aluna disse que quando ela sair da escola, vai casar, ter filhos e tudo mais. porque é isso que serve, na religião dela. Isso nunca foi uma possibilidade para mim. Minha avó sempre falou: “ninguém pode tirar a educação de você, então estuda”. Eu acho que a educação para mim é tudo. Na verdade, educação é emancipação. Acho que quando você lê e estuda, você emancipa você mesma de algumas coisas, não cai em alguns charlatanismos da sociedade.

Para mim, educação é emancipação. Por isso que fico chocada quando falam “não, professora, a gente queria só aprender a ler e escrever”. Deus me livre, meu filho! Fale por você, não fala por mim, não. Para mim, educação é emancipação, é você pensar de acordo com o que você estudou. Eu falo que estudo, estudo e estudo, e parece que não sei de nada. É a sensação que

eu tenho; quanto mais você estuda, menos você sabe. E aí têm os que já são ignorantes, mas que acham que sabem de tudo... eu quanto mais estudo, menos eu sei. Falo “meu Deus, eu não sei de nada” (risos). Para mim, educação é emancipação.

[...]

Tem várias [professoras] como eu. Eu sou muito doidinha. Meus alunos falam “professora, você tem que ser menos animada” e eu falo “e vocês têm que ter mais fé em vocês mesmos”. Porque eles têm muita pouca fé neles mesmos. E eles riem de mim.

Posso ser um pouco maluca, mas não acho que eu seja ingênua, porque eu entendo as coisas. [...] Se eu entender que todo problema na Educação vai me paralisar, eu não vou fazer nada. Eu tento fazer com que isso não me paralise e sigo a minha vida. Estar na Educação hoje é uma escolha. Eu escolhi estar ali e vou fazer o que acho que tenho que fazer.