

## 5. Análise dos Dados

“Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto.”

(Leonardo Boff)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados gerados a partir do grupo focal realizado com os professores participantes desta pesquisa. Fazendo referência à epígrafe acima, os pressupostos teórico-metodológicos da LSF do Sistema de Avaliatividade (cf. capítulo 3), funcionam aqui como o ponto de onde minha vista procura entender como a avaliação educacional é construída no discurso desses professores focando as seguintes questões:

- a) Como os participantes se posicionam discursivamente com relação à avaliação educacional?
- b) Que Avaliações e posicionamentos acerca dos temas relativos à avaliação educacional podem ser identificados no discurso dos participantes?

A fim de responder às questões propostas, faço uma identificação dos assuntos que surgiram durante a conversa com os professores participantes quando foi proposto que discutissem temas relacionados à avaliação educacional. Ainda que nem todos os comentários dos participantes sejam explicitamente sobre o ponto originalmente proposto, os tópicos presentes em seus discursos fazem parte do contexto onde a questão da avaliação educacional se insere e, portanto, devem ser observados como parte integrante de seu significado na concepção dos participantes. Tais assuntos foram divididos nos eixos temáticos: a) Avaliação Educacional: definições, b) Avaliação Educacional: o sistema oficial de avaliação no Brasil, c) Avaliação Educacional: ser professor e d) Avaliação Educacional: conteúdos escolares. Cada um desses assuntos será abordado nos itens a seguir, onde procuro trazer fragmentos das conversas e analisá-los utilizando as

categorias descritas no capítulo sobre os aspectos metodológicos (cf. capítulo 4, item 4.8).

## 5.1. Avaliação Educacional: definições

Durante a interação ocorrida no grupo focal, foi possível identificar definições trazidas pelos participantes sobre avaliação educacional, as quais discuto nesta seção a partir da análise de dois fragmentos. Ambos foram selecionados por representarem momentos em que, a partir de uma pergunta minha inicial sobre o que significa avaliação educacional, os participantes explicam suas visões trazendo essas definições. Dentro de cada um desses olhares sobre a avaliação, busco entender o posicionamento dos participantes e as Avaliações presentes em seus discursos, como sinalizei acima nas questões que orientam este trabalho.

Primeiramente, apresento o fragmento abaixo onde André, que é professor de língua espanhola, parece entender a avaliação como um parâmetro que indica a evolução de um trabalho. A troca acontece no momento inicial do grupo focal, logo após a abertura, onde eu indiquei brevemente o assunto sobre o qual iríamos conversar e distribuí uma folha de papel para cada um a fim de que anotassem algo se desejassem.

### Fragmento 1<sup>32</sup>

1	18 19 20	<b>Suzana</b>	quer falar. então, primeira pergunta só para contextualizar o assunto, o que que é avaliação para vocês? de forma: geral.
2	21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	<b>André</b>	eu acho que avaliação é um instrumento que a gente tem pra: pra: medir a: não só a qualidade do do que é ensinado, mas também como um <u>parâmetro</u> . acho que avaliar é justamente isso, ter um instrumento pra saber se realmente estamos no caminho correto, daquilo que a gente propôs no início. basicamente é isso. não é uma coisa estática que tem que ser, feita daquela maneira, <u>não</u> , ela pode ser feita de maneira diferente.
3	32 33 34	<b>Suzana</b>	então, você falou, você vê como um parâmetro, pra pra verificar o que tá sendo, ensinado...

<sup>32</sup> As linhas e turnos dos fragmentos analisados neste capítulo estão de acordo com a transcrição completa da interação, que se encontra nos Anexos deste trabalho.

4	35 36 37 38 39	<b>André</b>	exatamente, que é o objetivo principal que é ensinar o que foi determinado e planejado e a avaliação justamente é isso. tanto é que ela pode se dar de diferentes formas, diferentes maneiras.
5	40 41 42	<b>Suzana</b>	e esse parâmetro, você acha que assim, aí >essa é uma curiosidade minha< você acha que é pra, a consequência ...

Quando analisamos o trecho no qual André define o que é avaliação (linhas 21 a 31), percebemos que toda a sua fala é embasada em Proposições, já que ele está dando informações aos ouvintes assumindo o papel de asseverador, isto é, aquele que faz as declarações. Deve-se destacar, nesse caso, que a própria natureza do grupo focal favorece o surgimento de um texto opinativo, já que se trata de uma forma de interação que tem como um de seus objetivos saber o que as pessoas pensam sobre determinado assunto. Além disso, quando eu questiono o que é avaliação educacional na opinião deles, essa pergunta também contribui para que o discurso se delinheie em forma de Proposições, remetendo à ideia de que o contexto de situação molda o tipo de interação que será construída.

De acordo com Halliday (1994) quando uma troca toma a forma de proposição, ela se torna alguma coisa sobre a qual se pode discutir, algo que pode ser afirmado ou negado, duvidado, qualificado, aceitado com reservas, etc., de maneira que tal função semântica abre espaço para negociação com o interlocutor. Sendo assim, nota-se que alguns recursos utilizados por André podem ser vistos como estratégias para fortalecer sua argumentação, como por exemplo, a polaridade definida nas orações das linhas 21e28-29, tornando o seu discurso menos modalizado e, portanto, mais assertivo. Nas linhas 25 e 28, respectivamente, André faz uso dos termos ‘justamente’ e ‘basicamente’, o que constrói um posicionamento convicto já que o primeiro termo confere à declaração um grau alto de probabilidade e o segundo limita o significado de avaliação à definição dada pelo participante<sup>33</sup>. O quadro a seguir mostra essas

<sup>33</sup> Ainda que as quatro orações em questão sugiram um posicionamento convicto por parte do falante, existe uma gradação de assertividade entre elas, já que, para Halliday os termos modalizadores são menos precisos do que a polaridade definida, mesmo que indiquem modalidade em alto grau (Schlee, 2011). Dessa forma, a segunda e a terceira oração do quadro são semanticamente menos assertivas do que a primeira e a quarta por conterem elementos modalizadores.

orações<sup>34</sup> com seus elementos modalizadores sublinhados, suas respectivas funções semânticas e tipos de polaridade.

Oração	Função Semântica	Polaridade
avaliação é um instrumento (1.21)	Proposição	Positiva
avaliar é <u>justamente</u> isso (1.24-25)	Proposição	Positiva modalizada
<u>basicamente</u> é isso (1.28)	Proposição	Positiva modalizada
não é uma coisa estática (1.28-29)	Proposição	Negativa

Apesar de estarmos diante de uma interação que propicia o formato opinativo, a polaridade definida em duas das orações acima e a modalização em alto grau nas outras consiste numa tentativa de André de reafirmar seu posicionamento sem flexibilizá-lo. Além disso, nas orações expostas acima e em outros trechos de sua fala, é possível perceber também que André relaciona a avaliação a outros conceitos por meio do uso do Processo Relacional ‘ser’, que liga duas entidades estabelecendo uma relação entre elas. O quadro a seguir organiza outros momentos em que a relação entre conceitos ocorre, de modo que nas duas primeiras linhas percebemos a designações de atributos e, na terceira linha do mesmo quadro, um momento em que André avalia a avaliação, evidenciado pela marcação sublinhada.

Relações	Processo	Avaliatividade
avaliação = instrumento (1.21)	Relacional Atributivo	-
avaliação = parâmetro (1.24)	Relacional Atributivo	-
avaliação = não <u>estática</u> (1.29)	Relacional Atributivo	Apreciação

Quando o participante indica que a avaliação não é algo estático, ele realiza uma Apreciação desse conceito. De acordo com Martin & White (2005), essa subcategoria do sistema de Atitude trata da Avaliação de coisas, performances ou fenômenos em função da reação que provocam, da sua composição ou do seu valor. Se refletirmos sobre a Apreciação ‘não estática’,

<sup>34</sup> No quadro referenciado, assim como nos outros quadros ao longo do texto, após as orações, indico entre parênteses as linhas em que elas estão localizadas no fragmento.

podemos entender que o participante André avalia a composição da avaliação educacional e a caracteriza como um parâmetro flexível que assume diferentes formatos e que está relacionado a outros processos dentro do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, André complementa sua opinião sobre o fato de a avaliação não ser estática afirmando que ela pode acontecer de diversas formas. Nos dois trechos em que o participante comenta tal variabilidade, ele faz uso do recurso da modalidade para indicar obrigação e possibilidade. Observe o esquema abaixo e as explicações que seguem.

Função Semântica	Tipo de Modalidade	Expressão da Modalidade
<b>Proposta</b>	<b>Modulação</b>	<b>obrigação alta</b>
uma coisa estática que <u>tem que</u> ser feita daquela maneira, não (1.28-29)		
<b>Proposição</b>	<b>Modalização</b>	<b>probabilidade média</b>
ela <u>pode</u> ser feita de maneira diferente (1.30-31)		
<b>Proposição</b>	<b>Modalização</b>	<b>probabilidade média</b>
tanto é que ela <u>pode</u> se dar de diferentes formas, diferentes maneiras (1.37-39)		

Na oração “*uma coisa estática que tem que ser feita daquela maneira, não*”, nota-se uma tentativa de André de trocar bens & serviços com o interlocutor ao realizar um comando com polaridade negativa, concretizando uma proposta modulada pelo uso do auxiliar modal sublinhado. De acordo com Schlee (2006, p. 1013), “as orações que indicam trocas de bens & serviços quando moduladas são representadas no indicativo, abandonando a forma imperativa tão comum a essas construções quando não moduladas”.

Dessa maneira, podemos dizer que André realizou uma proposta, tipo de função semântica que abre pouco espaço para negociação com o interlocutor. A força da argumentação do participante nesse trecho torna-se mais flagrante quando ele faz uso do auxiliar modal ‘ter que’ veiculando uma ideia com alto grau de obrigação. Isso reafirma o posicionamento contrário de André ao engessamento da avaliação educacional em um modelo único e estanque.

Nas orações “*ela pode ser feita de maneira diferente*” e “*ela pode se dar de diferentes formas, diferentes maneiras*”, André realiza Proposições

modalizadas pelo uso do auxiliar sublinhado que indica um grau médio de probabilidade. Se compararmos com o posicionamento que André vem construindo em seu discurso até esse momento, essas duas orações apresentadas pontuam um grau menor de comprometimento do falante em relação ao conteúdo de sua declaração. No entanto, esse fato não enfraquece sua argumentação, já que, na última oração, por exemplo, que coincide com a última fala de André nesse fragmento, ele utiliza a conjunção ‘tanto é que’ para estabelecer o elo com a frase anterior, apoiando o desenrolar de seu pensamento, bem como do grupo nominal ‘diversas maneiras’, repetindo e confirmando o que acabou de ser dito como uma forma de concluir seu raciocínio.

Se observarmos a fala de André sob a ótica do subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade, perceberemos que o posicionamento do participante a partir de construções modalizadas ajuda a construir um Julgamento da maneira como é realizada a avaliação educacional. Anteriormente, foi pontuado que André faz uma Apreciação da avaliação quando a entende como algo não estático. No entanto, no desenrolar de seu discurso, podemos inferir que André implicitamente faz uma crítica à realização da avaliação de maneira única, já que usa um alto grau de obrigação para indicar que o processo é flexível e variado, além de enfatizar adjunto de negação ‘não’ em seu discurso. Como essa crítica se dirige a um suposto comportamento de pessoas ou grupos, podemos reconhecer ali um Julgamento desse tipo de realização da avaliação educacional, como está sistematizado no excerto 1 a seguir, onde as cores iguais representam as respectivas categorias do subsistema de Atitude.

### Excerto 1 (fragmento 1)

21	eu acho que avaliação é um instrumento que	Apreciação composição
22	a gente tem pra: pra: medir a: não só a	
23	qualidade do do que é ensinado, mas também	Modalidade constrói Julgamento
24	como um <u>parâmetro</u> . acho que avaliar é	
25	justamente isso, ter um instrumento pra	
26	saber se realmente estamos no caminho	
27	correto, daquilo que a gente propôs no	
28	início. basicamente é isso. não é uma coisa	
29	estática que tem que ser, feita daquela	
30	maneira, não, ela pode ser feita de maneira	
31	diferente.	

Como se pode notar, o Julgamento é construído não por meio de itens lexicais com tal função, mas por todo o desenvolvimento do discurso, como

afirma Martin (2001, p. 1): “a indicação da posição atitudinal é normalmente veiculada não por palavras únicas, mas por frases ou pela interação de múltiplos elementos do enunciado”. Por esse motivo, a linha que divide as categorias é tênue e muitas vezes difícil de traçar (Martin & Rose, 2003), o que ratifica a ideia de que o recurso da Avaliatividade é semântico e permeia todo o discurso. Portanto, a progressão do enunciado e, sobretudo o recurso da modalidade, nos levam a compreender que o autor constrói uma ideia negativa da avaliação educacional feita de uma forma só, ou seja, de forma estática. Cumpre ressaltar que esse entendimento só é possível se houver o conhecimento compartilhado entre autor e interlocutor de que a avaliação estática, isolada, realizada de maneira única existe e é comum no contexto educacional, daí o posicionamento crítico de André e o consequente Julgamento dessa prática.

Dessa maneira, ao analisarmos todo o trecho em que André expõe sua opinião sobre avaliação educacional, podemos inferir que o participante demonstra seu posicionamento de maneira assertiva, utilizando recursos para solidificar sua argumentação e entendendo o assunto em questão como um instrumento ou parâmetro não estático. Assim, parece que André reconhece o caráter dinâmico e as múltiplas possibilidades da avaliação educacional, o que vai ao encontro da perspectiva de Hoffmann (2011) que considera a avaliação dinâmica não só porque ela pode acontecer em variados formatos, mas também porque precisa “ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções” (Hoffmann, 2011, p. 78).

As definições de avaliação educacional expostas por André terminam na linha 39 e, a partir deste ponto, outro assunto intermediário se inicia quando eu retomo o turno para propor uma nova pergunta. O segundo fragmento escolhido para compor o corpus de análise desta pesquisa refere-se a um momento em que Fernando, professor de matemática, exprime sua opinião em resposta à minha primeira pergunta sobre o que é avaliação educacional, retomando o assunto inicial. O participante começa seu turno fazendo referência à fala anterior de Karina, que havia explicado que a avaliação deve também ser utilizada para que os professores avaliem seu trabalho, com a ressalva de que se deve ter o cuidado de não culpabilizar esse profissional pelo fracasso escolar.

## Fragmento 2

19	128 129	<b>Suzana</b>	han, entendi, Fernando quer falar alguma coisa?
20	130	<b>Fernando</b>	que::ro
21	131 132	<b>Suzana</b>	youê acha quem tem como <u>fugir</u> desse desse sistema aÍ que ela colocou?
22	133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145	<b>Fernando</b>	é, eu acho que tem <u>muitos</u> outros detalhes, né, eu, por exemplo, acho que a avaliação é <u>um momento</u> , né, dentro, né do processo de ensino e aprendizagem, esse momento, a gente entende avaliação...é às vezes youê fala em avaliação, a pessoa fala >prova<>escrita< né, mas não é, eu tenho eu sinto, eu já <u>tenho</u> a noção do que vai acontecer na prova, na observação que faço no decorrer do bimestre inteiro, né, ou do mês inteiro, eu <u>já</u> sei que aquele aluno ou que aquela <u>turma</u> vai render mal e o <u>real</u> é, o <u>normal</u> é, render <u>muito</u> <u>muito</u> mal.

Nesse trecho, Fernando começa sua argumentação na linha 133 com uma definição do que é avaliação na opinião dele e mostra o que acredita ser uma concepção errada do tema. Em função desse tipo de pergunta que propus, o participante estabelece relações entre avaliação e outros conceitos por meio de Processos Relacionais, e seus enunciados assumem a forma de proposição com polaridade definida como no primeiro e terceiro caso a seguir e proposição modalizada pelo uso de ‘às vezes’ como no segundo.

Processo	Função Semântica	Modalidade	Expressão da Modalidade
<b>Relacional Atributivo</b>	<b>Proposição (dar informação)</b>	<b>Absoluta</b>	-
a avaliação <u>é</u> um momento, né, dentro, né do processo de ensino e aprendizagem (l.134-136)			

Processo	Função Semântica	Modalidade	Expressão da Modalidade
<b>Relacional Atributivo</b>	<b>Proposição (dar informação)</b>	<b>Modalização</b>	<b>Habitualidade (grau médio)</b>
<u>às vezes</u> youê fala em avaliação, a pessoa fala prova, escrita, né, (l.137-139)			

Processo	Função Semântica	Modalidade	Expressão da Modalidade
<b>Relacional Atributivo</b>	<b>Proposição (dar informação)</b>	<b>Absoluta</b>	-
mas <u>não é</u> (l.139)			

No primeiro caso, a relação entre o Portador ‘avaliação’ e o Atributo ‘momento’ possui modalidade absoluta, já que não existe nenhum item lexical ou expressão que indique probabilidade ou habitualidade. No segundo enunciado, embora não haja um Processo Relacional dos mais comuns (ser, estar, ter), há uma relação que iguala duas entidades (avaliação = prova escrita). Como a Gramática Sistêmico-Funcional tem orientação semântica e, portanto, a língua deve ser analisada em função da relação entre uso e sistema e não de classificações preestabelecidas, entendo a ligação que ali se estabelece tal qual a de um Portador (avaliação) para com seu Atributo (prova escrita). Ainda nesse trecho, temos o uso da modalização realizada pelo uso do adjunto modal ‘às vezes’, o que confere ao enunciado um grau médio de habitualidade com que a associação ‘avaliação = prova escrita’ ocorre. Ainda que com grau médio de habitualidade, parece que tal correlação acontece de maneira bastante automática, haja vista a fala acelerada de Fernando no trecho em questão (linhas 137a 139), como se estivesse adiantando-se em dizer qual a ideia imediata vinculada à avaliação. O participante Fernando discorda dessa associação quando utiliza a polaridade negativa por meio do adjunto modal de negação ‘não’ e a modalidade absoluta para elaborar a terceira proposição, onde deixa claro seu posicionamento contrário à visão de que a avaliação educacional assume apenas uma forma possível.

Quando o participante faz questão de tentar desconstruir a ideia de que a avaliação educacional é sempre medida com base em uma prova escrita, ele mostra o quanto tal concepção pode estar enraizada e naturalizada na prática docente, de modo que a associação é frequente e automática segundo ele. Nesse sentido, Gatti (2011) sugere que a prova é vista pelos docentes como um recurso que pode ‘medir’ a aprendizagem e por isso, esses profissionais geralmente utilizam somente esse instrumento para avaliação, como se a prova, por si só, funcionasse como uma ferramenta de aprendizagem.

Em seguida, a partir da linha 139, Fernando dá continuidade a seu pensamento de que a avaliação não é apenas uma prova escrita e relata o que ocorre na sua prática e como se sente em relação a isso. Nesse trecho, Fernando utiliza Processos Mentais que caracterizam o mundo interno da mente, denotando as experiências ocorridas na consciência e inconsciência humana (Thompson, 1996). Nas orações do fragmento analisado, que foram resumidas no quadro

abaixo, é possível observar que o Experienciador (Fernando) não realiza nenhuma ação, ele é submetido ao Processo Mental cujo desenrolar é impulsionado pelo fenômeno.

Experienciador	Processo Mental	Fenômeno
eu	sinto	[o que vai acontecer na prova] (l.139)
eu	já tenho a noção	do que vai acontecer na prova (l.140-141)
eu	já sei	que aquele aluno ou que aquela turma vai render mal (l.143-144)

Na primeira oração, há o uso do Processo ‘sentir’, que tradicionalmente é classificado como um Processo Mental de afeto. Nesse caso, acredito que Fernando tenciona dizer que ele prevê ou percebe o que vai acontecer na prova, de maneira que ‘sentir’ pode ser classificado como um Processo Mental de percepção. A expressão ‘já tenho noção’ da segunda oração constrói a ideia de que Fernando sabe o que acontecerá, de maneira que, orientada por uma classificação semântica que pressupõem a observação do uso e do contexto, entendo a segunda oração como composta por um Processo Mental de cognição. Na terceira oração, temos o Processo Mental de cognição ‘saber’ indicando o conhecimento prévio de Fernando de que o rendimento da turma será ruim.

De acordo com Cunha & Souza (2007, p. 58), “os Processos Mentais lidam com a apreciação humana do mundo. Através de sua análise é possível detectar que crenças, valores e desejos estão representados em um dado texto”. Sendo assim, Fernando constrói seu posicionamento como um professor que conhece e percebe seus alunos e sua turma constantemente, e não só no momento da prova escrita, tradicionalmente concebido como avaliação, conforme ele menciona anteriormente. Ademais, ao analisarmos os elementos que ocupam a posição de fenômeno no quadro acima, isto é, aquilo que é sentido, pensado ou visto pelo Experienciador (Halliday & Matthiessen, 2004), podemos compreender a crença de Fernando de que a avaliação é um momento que representa a consequência das condutas ocorridas ao longo de um período letivo.

A esse respeito, Fernando parece compartilhar do entendimento de Gatti (2011) quando a autora afirma que é o próprio professor que está junto dos alunos diariamente e não um técnico especializado quem os avalia, de maneira que

devemos pensar “a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente dessas atividades, inerente a elas e a seu serviço” (Gatti, 2011, p. 223).

Um outro trecho na fala de Fernando que merece destaque é a seguinte consideração que ele faz sobre o rendimento dos alunos que, segundo ele, frequentemente é baixo: “*eu já sei que aquele aluno ou que aquela turma vai render mal e o real é, o normal é render muito muito mal*” (linhas 143-145). Fernando indica que o ‘real’ e o ‘normal’ é que os resultados das avaliações sejam negativos. Se observarmos os itens lexicais ‘real’ e ‘normal’, temos que existe um Julgamento de veracidade e normalidade, respectivamente, sendo feitos no discurso de Fernando. Se fizermos a relação indicada por Martin & White (2005) entre a categoria Julgamento e a Metafunção Interpessoal por intermédio da modalidade, veremos que a veracidade está para a probabilidade enquanto que a normalidade está para a habitualidade. Desta maneira, Fernando modaliza sua declaração com alto grau de probabilidade e habitualidade, construindo um Julgamento da performance ruim dos alunos bem como da fatalidade e frequência desse tipo de rendimento.

Partindo do princípio já socialmente institucionalizado na nossa cultura de que esse não é resultado esperado de uma avaliação, considero que esse seja um Julgamento classificado como sanção social, pois, embora não exista nenhuma implicação religiosa ou legal para um mau rendimento nas provas, a reprovação é culturalmente estabelecida como uma punição da qual todos querem escapar. Para Martin (2001), a sanção social carrega um peso maior do que a estima social (cf. capítulo 3, p. 78), uma vez que envolve a condenação de comportamentos tidos como fora do padrão culturalmente instituído. Sendo assim, vemos que há uma alta carga de Julgamento depositada por Fernando no desempenho que os alunos normalmente têm nas avaliações, o que é potencializado pelo uso do advérbio ‘muito’ de maneira repetida e com tom de voz enfático. A repetição e a ênfase no tom de voz configuram recursos para reafirmação de um posicionamento com alta gradação.

Se considerarmos todo o turno de Fernando, podemos resumir que o participante entende que a avaliação educacional enquanto prova se configura em apenas um momento do processo de ensino e aprendizagem, mas existem outras condutas avaliativas que se toma durante um período letivo. Fernando também se

posiciona como um professor que faz observações contínuas sobre o progresso dos seus alunos e caracteriza enfaticamente o rendimento dos estudantes em seu contexto profissional como ruim.

Nesta seção foram trazidos entendimentos gerais sobre avaliação educacional construídos discursivamente pelos participantes do grupo focal a partir de uma pergunta inicial minha sobre o que era esse conceito na opinião deles. Os participantes entendem a avaliação como uma prática que assume diversas formas e tem por objetivo checar os objetivos previamente definidos estão sendo bem sucedidos. Um dos participantes traz exemplos de sua experiência pessoal e de sua rotina pedagógica para destacar o caráter não revelador da avaliação educacional, já que seus resultados são previsíveis por meio da observação do andamento do processo de ensino e aprendizagem.

## **5.2. Avaliação Educacional: o sistema oficial no Brasil**

O segundo eixo temático elaborado para o presente trabalho relaciona-se ao sistema oficial de avaliação educacional no Brasil e no contexto mais específico do estado do Rio de Janeiro, já que todos os professores participantes atuam na rede pública dessa região. Considero que este seja um assunto que deve figurar como um dos eixos temáticos da pesquisa porque em muitos momentos da conversa ocorrida durante o grupo focal, os participantes relataram como funcionam, dentro das escolas, os processos oficiais de avaliação impostos pelas instâncias governamentais responsáveis pela educação no país, bem como construíram seu posicionamento diante de tais práticas. Escolhi o fragmento 3 abaixo para discutir o assunto desta seção por acreditar que esse seja o momento da interação em que o tema foi mais clara e diretamente abordado. O trecho, que conta com a participação de Fernando, Karina e eu, inicia com as considerações de Fernando sobre o sistema de avaliação. Anteriormente, o participante vinha relatando todas as transformações que estão ocorrendo na lógica da escola e do processo de ensino e aprendizagem até que ele chega ao assunto chave desta seção.

## Fragmento 3

24	173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186	<b>Fernando</b>	também o são, né, e a gente percebe uma, uma nova tendência também de se, é, manipular números, estatísticas, né, pra que, pra maquiagem o cenário educacional brasileiro que hoje é PÉSSIMO, péssimo, eu não vejo outra palavra pra descrever porque você, hoje eu tive numa, agora, eu sou do estado, né, °eu sou do estado° nós fizemos agora inserção nessa, no > sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro, do SAERJ, < né da prova de redação, e a gente vê PRATICAMENTE os professores fazendo a redação pros alunos porque eles não sabem se expressar.
25	187 188 189	<b>Suzana</b>	é esse o sistema que a redação é feita durante as aulas, ou existe um dia específico?
26	190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208	<b>Fernando</b>	é, um dia, um dia, como se fosse uma prova, uma dia de prova de concurso, né. e nesse dia, é, quer dizer, quem precisa >trabalhar são eles, < na verdade porque a gente tá vendo coisas, pela pressão, né, assim, essa cobrança, praticamente um ASSÉDIO moral do profissional, né de você ter que produzir resultados pra direção sem ter estrutura humana e física necessária, ter que produzir resultados, é um assédio moral e profissional, é quase uma tortura, né, é...e, você precisa maquiagem esses resultados e colocar naqueles mapas lindos, naquele mural cheio de gatos, né, enfim, então eu vejo que hoje a avaliação, né, ela não pode, é, ser tratada como um tema, é, único, ela tem que ser tratada dentro do cenário da educação brasileira e dentro do > estado do Rio de Janeiro. <
27	209 210 211 212 213	<b>Suzana</b>	eu ia deixar esse assunto pra depois, mas já que você colocou, eu vou perguntar agora, sobre essas avaliações oficiais que vem do MEC, né, essa prova do SAERJ que é aplicada no Ensino Fundamental, não é isso?
28	214	<b>Fernando</b>	isso, isso.
29	215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227	<b>Suzana</b>	a Prova Brasil e... além disso o fato dessas dessas avaliações, o resultado dessas avaliações gerarem um ranking das escolas que nem o IDEB e > tudo mais, < eu queria saber o que vocês pensam disso, como que isso é tratado na escola, ou assim, qual é a diferença entre, se existe, né, a proposta inicial disso existir se vocês concordam ou não e como tá sendo... assim, como tá sendo implementado dentro das escolas, essas avaliações, eu queria saber o que vocês pensam disso, [dessas provas oficiais.]
30	228 229 230	<b>Karina</b>	[eu acho que...] eu acho que quem, é, as pessoas que elaboraram essas provas, eu acho que elas

231	deviam ter o mesmo objetivo que nós
232	professores temos ao montar uma avaliação
233	que é de fato <u>avaliar</u> o que que está
234	acontece:ndo, o que que se está
235	aprende:ndo, o que que não se está
236	aprende:ndo, até pra poder <u>melhorar</u> >o que
237	precisa ser melhorado,< a intenção inicial
238	foi essa, mas como ele falou o que acontece
239	<u>de fato</u> na maioria das escolas, e eu nem tô
240	no estado ainda mas eu acompanho os colegas
241	de trabalho comentando, o que acontece <u>de</u>
242	<u>fato</u> é que realmente dependendo da equipe
243	que direciona a esco:la, eles vão tentar
244	manipular <u>sim</u> , porque a gente sabe que
245	essas provas geram gratificações tanto pra
246	escola quanto pros profissionais e...a
247	<u>verdade</u> é que o professor, devido a uma
248	série de fatores também que o condicionam a
249	fazer isso, ele tá se vendendo, né, ele tá
250	agindo, alguns, né, com mesquinha
251	realmente, e esses resultados realmente tem
252	sido manipulados.

Começo a análise do fragmento citado observando o recurso da modalidade utilizado por Fernando entre as linhas 196 e 206, onde o participante expõe a situação em que se encontram os professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro dentro do sistema oficial de avaliação proposto pelo MEC, que inclui, no Ensino Fundamental, a prova do SAERJ e a Prova Brasil (cf. capítulo 2, p. 38). Nesse trecho, é possível identificar as três construções moduladas com alto grau de obrigação, reproduzidas e sublinhadas no quadro a seguir, construindo a imagem do professor como um indivíduo submetido a diversas ordens advindas de seus superiores. Essa ideia é especialmente reforçada na primeira sentença do quadro pela ênfase que Fernando confere à expressão ‘ter que’(linha 196), como foi indicado pelas convenções de transcrição no fragmento 3 em análise.

#### Construções Moduladas com alto grau de obrigação

você ter que produzir resultados pra direção, ter que produzir resultados (l.196-197)

você precisa maquiagem esses resultados e (l.201)

[você precisa] colocar [resultados] naqueles mapas lindos, naquele mural cheio de gatos (l.202-203)

Se analisarmos as orações em função dos participantes atrelados aos Processos Materiais ‘produzir’, ‘maquiagem’ e ‘colocar’, veremos que em todos os casos, o Ator, responsável pelo desenrolar ação, é ‘você’, o que pode denotar a

ideia de que Fernando se refere não só a ele mesmo, mas a todos os professores que atuam na educação pública do estado do Rio de Janeiro. Isto sugere que, na opinião de Fernando, a dominação sob a qual esses profissionais trabalham não é localizada, ela ocorre de maneira generalizada em todos os espaços onde esse sistema de avaliação opera. Além disso, no caso da primeira oração, como Fernando só utiliza o Ator ‘você’ para a realização do Processo ‘produzir’, parece haver uma imposição da responsabilidade sobre a produção de resultados apenas no professor, como se esse sozinho fosse o único responsável pelo rendimento satisfatório dos alunos.

A Meta dos Processos Materiais mencionados, isto é, o participante ao qual o Processo se estende, também coincide, sendo que a segunda (‘esses resultados’) inclui o pronome demonstrativo ‘esses’ que funciona como referente da primeira (‘resultados’). A terceira oração possui a Meta ‘resultados’ de maneira implícita. Pode-se dizer que a repetição da Meta ‘resultados’ por Fernando configura uma forma de o participante enfatizar a cobrança sobre os professores indicando, diversas vezes, o que é esperado deles. O esquema abaixo organiza tais participantes bem como mostra as funções de Beneficiário e circunstância em duas das orações.

Ator	Auxiliar Modal (Modulação)	Processo Material	Meta	Beneficiário	Circunstância
você	ter que	produzir	resultados	para a direção	
você	precisa	maquiar	esses resultados	-	
[você]	[precisa]	colocar	[resultados]	naqueles mapas lindos, naquele mural cheio de gatos	

De acordo com Halliday (1994), o Beneficiário é aquele para o qual o Processo ocorre, de modo que Fernando deixa claro que resultados positivos e satisfatórios nas avaliações devem ser produzidos e se destinam à direção das escolas. Na terceira oração, verificamos a expressão ‘naqueles mapas lindos, naquele mural cheio de gatos’ representando a circunstância de lugar onde os resultados devem ser expostos. Tal expressão constrói ironicamente a visão de Fernando sobre uma possível irrelevância do local e, conseqüentemente cria um questionamento sobre o proveito que se tira dos procedimentos avaliativos. Desta

maneira, a Circunstância que o participante seleciona para indicar o contexto espacial onde os resultados devem se expostos configura também um Julgamento sobre as condutas que se tomam a partir de uma avaliação, ou seja, há uma simples apresentação de resultados sem nenhuma ação posterior que torne o processo significativo.

Ao observar dois momentos onde Fernando tem o turno nesse fragmento da conversa, podemos compreender seu posicionamento também se levarmos em consideração as Avaliações que ele tece sobre o contexto educacional brasileiro e sobre o próprio sistema oficial de avaliação. O primeiro desses momentos foi reproduzido abaixo com as cores indicativas das avaliações elaboradas por Fernando que serão explicadas em seguida.

### Excerto 1 (fragmento 3)

173	também o são, né, e a gente percebe uma,	Julgamento
174	uma nova tendência também de se, é,	sanção
175	manipular números, estatísticas, né, pra	social
176	que, pra maquiuar o cenário educacional	
177	brasileiro que hoje é PÉSSIMO, péssimo, eu	
178	não vejo outra palavra pra descrever porque	Apreciação
179	você, hoje eu tive numa, agora, eu sou do	reação
180	estado, né, °eu sou do estado° nós fizemos	qualidade
181	agora inserção nessa, no >sistema de	
182	avaliação do estado do Rio de Janeiro, do	
183	SAERJ,<né da prova de redação, e a gente vê	Julgamento
184	PRATICAMENTE os professores fazendo a	estima
185	redação pros alunos porque eles não sabem	social
186	se expressar.	

No trecho inicial, entre as linhas 173 e 177, marcado em verde no excerto 1, entendo que Fernando realiza um Julgamento da atitude de manipular os resultados das avaliações a fim de construir uma visão positiva da educação no Brasil. Essa conduta é instituída como ilegal, pois representa uma tentativa de falsificação de dados oficiais, de maneira que o Julgamento se dá no nível da sanção social. Ao final do mesmo excerto, o participante faz outro Julgamento, desta vez com traços de estima social, sobre a falta de capacidade dos alunos de se expressarem ao redigirem uma redação, acarretando na necessidade de ajuda por parte dos professores.

Vale lembrar que o uso do elemento modalizador ‘praticamente’ na linha 10 alivia um possível Julgamento do tipo sanção social, pois sugere que existe uma grande ajuda por parte do professor, mas que tal auxílio não se dá por

completo. Nesse caso, fazer a redação por inteiro para os alunos poderia ser considerada uma conduta imoral e/ou ilegal, de modo que Fernando parece ter a preocupação de aplicar um item de modalização para que proposição não seja absoluta. Acrescente-se a isso o fato de esse elemento modalizador ter sido pronunciado com muita ênfase na fala de Fernando, o que pode indicar uma tentativa do participante de chamar atenção para essa ressalva em seu discurso. Na continuação do Julgamento de Fernando, temos a oração “*porque eles não sabem se expressar*” nas linhas 185 e 186, que propõe uma justificativa ou explicação para o grande auxílio dado pelos professores aos alunos no momento da redação. Considero todo esse trecho como um Julgamento negativo de Fernando a um comportamento que, talvez por ser direcionado a pessoas que têm a mesma profissão que a sua, seja amenizado por elementos modalizadores que restringem a abrangência da proposição bem como explicações do motivo de tais condutas.

Ainda sobre o excerto 1 do fragmento 3, identificamos a Avaliação negativa de Fernando no tocante ao cenário educacional brasileiro. Tal Avaliação diz respeito ao impacto causado pelo objeto (nesse caso, educação no Brasil) na audiência através de sua qualidade e, por esse motivo, essa Avaliação pertence ao subtipo reação - qualidade. Quando Fernando declara “*eu não vejo outra palavra para descrever*”, ele veicula a ideia de que o cenário educacional no Brasil é exatamente como ele descreveu (‘péssimo’), limitando o significado da questão à definição oferecida por ele. A expressão, juntamente com a ênfase dada à palavra ‘péssimo’ faz emergir o posicionamento preciso de Fernando, comparado a um alto grau de modalidade, deixando clara a equivalência entre a educação brasileira e uma baixa qualidade.

Em um segundo momento, no excerto 2, notamos que Fernando continua a construir sua argumentação pautada em um Julgamento, que agora se dirige ao sistema de avaliação imposto e à direção das escolas responsáveis pela execução dos procedimentos referentes a esse sistema dentro de cada unidade escolar.

**Excerto 2 (fragmento 3)**

190	é, um dia, um dia, como se fosse uma prova,	
191	uma dia de prova de concurso, né. e nesse	
192	dia, é, quer dizer, quem precisa >trabalhar	
193	são eles,< na verdade porque a gente tá	
194	vendo coisas, pela <u>pressão</u> , né, assim, essa	
195	cobrança, praticamente um ASSÉDIO moral do	
196	profissional, né de você <u>ter</u> que produzir	<b>Julgamento</b>
197	resultados pra direção sem ter estrutura	<b>sanção</b>
198	humana e física necessária, <u>ter</u> que	<b>social</b>
199	produzir resultados, é um <u>assédio</u> moral e	
200	profissional, é quase uma <u>tortura</u> , né, é...	<b>Afeto</b>
201	e, você precisa maquiagem esses resultados e	
202	colocar naqueles mapas lindos, naquele	
203	mural cheio de gatos, né, enfim, então eu	
204	vejo que hoje a <u>avaliação</u> , né, ela não	
205	pode, é, ser tratada como um tema, é,	<b>Apreciação</b>
206	<u>único</u> , ela tem que ser tratada dentro do	<b>composição</b>
207	cenário da educação brasileira e dentro do	
208	>estado do Rio de Janeiro.<	

Fernando descreve a atitude dessas entidades (sistema de avaliação e direção da escola) como uma ‘assédio moral e profissional’, conduta considerada criminosa sujeita a penas previstas em lei, de modo que a escolha por comparar a situação constrangedora de produzir resultados que não existem a tal crime configura um Julgamento do tipo sanção social. O assédio moral ou profissional ocorre quando o trabalhador é exposto a condições humilhantes ao exercer suas funções por pessoas com as quais mantém relações assimétricas de poder, isto é, a agressão provém de profissionais com um nível hierárquico superior dentro da instituição. Em um caso de assédio, a vítima normalmente se submete às ofensas por medo de perder o emprego, benefícios, cargos ou até mesmo de ser ridicularizado ou excluído no ambiente de trabalho.

Sendo assim, acredito que o participante Fernando utiliza um conceito com uma forte carga social para caracterizar as situações a que estão submetidos os professores diante do atual sistema oficial de avaliação. Nesse caso, a Avaliação de Fernando está concentrada em um comportamento que ele julga negativamente e por esse motivo classificamos sua atitude como um Julgamento de sanção social. No entanto, ao observarmos a imagem construída por todo o seu enunciado, veremos que o participante se sente afetado emocionalmente pelo que ele define, inclusive com ênfase em sua fala, como ‘assédio moral e profissional’, já que tal conduta gera uma ‘pressão’ e uma ‘tortura’ sobre os professores, além de obrigá-los a forjar resultados que não correspondem à realidade. Portanto,

embora não exista a presença explícita do foco no participante ou de sua reação emocional, como tradicionalmente encontramos em casos da categoria do Afeto, compreendo que todo o trecho envolvido pela linha vermelha excerto 2 é permeado por respostas emocionais de Fernando diante da situação que ele descreve. De acordo com Martin & White (2005), as variáveis Julgamento e Apreciação do sistema de Atitude estão envolvidas pelo Afeto, pois ambos lidam com sentimentos institucionalizados.

Para sintetizar o posicionamento de Fernando neste trecho, é possível afirmar que o participante critica fortemente a regulação do trabalho do professor para que se possa compor um cenário de educação positivo por meio de uma roupagem calcada em números e evidências estatísticas. Essa postura vai ao encontro do pensamento de Coelho (2009, p. 45), quando postula que na avaliação educacional:

(...) predomina uma racionalidade que supervaloriza indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis. Dessa forma, o estado avaliador amplia seu poder de controle central em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores.

Além disso, Fernando destaca que os resultados da avaliação educacional estão a serviço de um grupo (direção das escolas) ou destinados a figurar em um lugar específico (mural da escola). Dessa forma, o participante nos remete à ideia proposta por Luckesi (2011) de que historicamente nossa experiência pedagógica está atravessada por uma lógica de exame e verificação da aprendizagem apenas. Ao contrário disso, a avaliação de fato implica em muito mais do que a simples obtenção e registro da aprendizagem, ela envolve “um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso (...) um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação” (Luckesi, 2011, p. 53). Sendo assim, poderíamos dizer que a avaliação feita para agradar à direção da escola ou destinada à simples exposição de dados em um mural configuram-se em atitudes de exame e verificação que, nos termos de Luckesi (2011), “congelam” o objeto. A avaliação seria uma conduta mais dinâmica que pressupõe um caminho de ação.

Fernando resume toda a sua fala indicando que a avaliação educacional não é um tema único e deve ser considerada dentro do contexto em que se insere,

nesse caso, o cenário da educação brasileira. Nesse sentido, podemos afirmar que a avaliação é um meio e não um fim em si mesma, de modo que sua realização não ocorre em um vácuo teórico, ela representa e constrói uma determinada concepção de educação e sociedade (Luckesi, 2011). Surge aí a necessidade enunciada por Fernando de enxergar a avaliação dimensionada por um modelo circunstancial.

Após os turnos de Fernando, nos quais o assunto do sistema oficial de avaliação no Brasil foi naturalmente tematizado pelo participante, aproveitei, entre as linhas 209 a 213 e 215 a 227, para antecipar perguntas mais específicas que faziam parte do temário preparado para aquele encontro e que eu havia pensado em propor em um momento posterior. A natureza fluida e não previsível das interações em um grupo focal fazem com que o plano inicial do mediador seja reconfigurado em função do andamento das discussões (Barbour, 2009), de modo que este me pareceu o momento oportuno para adequar a ordem das perguntas ao rumo que a discussão havia tomado.

A primeira a expor sua opinião foi Karina, professora de história, no turno que inicia na linha 228 do mesmo fragmento 3 (cf. p. 124). Vemos que a participante utiliza, entre as linhas 228 a 232, a construção modulada “*eu acho que quem, pessoas que elaboraram essas provas, eu acho que elas deviam ter o mesmo objetivo que nós temos ao montar uma avaliação*”, onde o alto grau de obrigação expresso pelo auxiliar modal ‘deviam’ constrói o posicionamento de Karina como defensora de uma harmonia de objetivos entre os responsáveis pela confecção das provas oficiais e os professores (‘nós’, em sua fala). A falta de consonância entre as intenções dos dois personagens citados na fala de Karina (instâncias governamentais que elaboram provas e professores) sugere uma oposição entre eles (governo implícito) e nós (professores) também encontrada em outros pontos desta pesquisa.

Sobre a questão da harmonia de propósitos, segundo Libâneo (2012), a organização escolar ideal que proporciona melhores resultados de aprendizagem é aquela que facilita o trabalho do professor a partir da definição de objetivos coincidentes. Acrescento aqui uma questão crucial levantada pelo autor: a de que os professores não podem se render totalmente às decisões externas advindas de instâncias superiores. Embora Libâneo (2012) admita que os instrumentos normativos sejam necessários e devam existir, ele salienta que “não podem ser

uma camisa de força para as escolas. Podem, sim, ser objeto de interpretação, ser discutidos, ser apenas parcialmente acatados e até propiciar as decisões mais apropriadas ao contexto das escolas” (Libâneo, 2012, p. 418).

A participante Karina deixa claro que inicialmente o objetivo das avaliações oficiais era proporcionar um panorama do aprendizado dos alunos a fim de implementar melhorias no sistema de ensino. No entanto, de acordo com ela, a forma como essas avaliações têm sido desenvolvidas desencadeou comportamentos não idôneos por parte dos profissionais da educação. Passo a descrever agora qual a atitude de Karina diante de tais condutas a partir da análise de seu posicionamento e de suas Avaliações.

Primeiramente, percebe-se que Karina se posiciona de maneira cautelosa, utilizando argumentos colocados de maneira firme suavizados por ideias mais prudentes. Na lexicogramática, esses dois tipos de posicionamento são realizados por meio de expressões de modalização mais precisas (sublinhadas no quadro a seguir) e expressões que limitam ou justificam o que foi dito (em negrito no quadro).

Construções Modalizadas
o que acontece <u>de fato</u> na <b>maioria</b> das escolas (l. 238-239)
o que acontece <u>de fato</u> é que (l. 241-242)
<u>realmente</u> <b>dependendo da equipe que direciona a escola</b> (l. 242-243)
eles vão tentar manipular <u>sim</u> (l. 243-244)
<u>a verdade</u> é que o professor <b>devido a uma série de fatores também que o condicionam a fazer isso</b> (l. 246-249)
ele tá agindo, <b>alguns, né</b> , com mesquinaria <u>realmente</u> (l. 249-251)
e esses resultados <u>realmente</u> tem sido manipulados (l. 251-252)

Como se pode notar na sequência do discurso de Karina acima, a participante apresenta elementos que limitam a abrangência das condutas por ela relatadas (‘maioria’, ‘dependendo da equipe que direciona a escola’ e ‘alguns, né’) ou que as justificam (‘devido a uma série de fatores também que o condicionam a fazer isso’). Sendo assim, Karina reconhece que existe uma tendência de forjar um cenário educacional positivo através da manipulação das avaliações. No

entanto, a participante salienta que essa prática não pode ser generalizada e também não se dá no vácuo, ela é ocasionada por fatores externos.

Além das construções modalizadas, observamos que Karina avalia como os processos de avaliação impostos pelo MEC têm sido empreendidos nas escolas. A participante faz um Julgamento desses procedimentos destacando que eles estão na contramão do que foi inicialmente intencionado. O excerto 4 com a fala da Karina foi reproduzido abaixo e as cores representam as avaliações da participante.

### Excerto 3 (fragmento 3)

228	[eu acho que...] eu acho que quem, é, as	
229	peessoas que elaboraram essas provas, eu	<b>Julgamento</b>
230	acho que elas deviam ter o mesmo objetivo	<b>estima</b>
231	que nós professores temos ao montar uma	<b>social</b>
232	avaliação que é de fato <u>avaliar</u> o que que	
233	está acontecendo, o que que se está	
234	aprendendo, o que que não se está	
235	aprendendo, <u>até</u> pra poder <u>melhorar</u> o que	
236	precisa ser melhorado, < a intenção inicial	
237	foi essa, mas como ele falou o que acontece	
238	<u>de fato</u> na maioria das escolas, e eu nem tô	<b>Julgamento</b>
239	no estado ainda mas eu acompanho os colegas	<b>sanção</b>
240	de trabalho comentando, o que acontece <u>de</u>	<b>social</b>
241	<u>fato</u> é que realmente dependendo da equipe	
242	que direciona a escola, eles vão tentar	
243	manipular <u>sim</u> , porque a gente sabe que	
244	essas provas geram <u>gratificações</u> tanto pra	<b>Julgamento</b>
245	escola quanto pros <u>profissionais</u> e... a	<b>sanção</b>
246	<u>verdade</u> é que o professor, devido a uma	<b>social</b>
247	série de fatores também que o condicionam a	
248	fazer isso, ele tá se vendendo, né, ele tá	
249	agindo, alguns, né, com mesquinha	
250	realmente, e esses resultados realmente tem	
251	sido manipulados.	
252		

O trecho inicial em verde entre as linhas 228 e 237 representa o momento em que Karina explica o que, na opinião dela, deveria ser a avaliação educacional, ou seja, uma prática que permite os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem diagnosticar e reorientar suas condutas a partir dos resultados observados. Seu comentário configura-se em um Julgamento de estima social, pois sugere que a não observação e cumprimento do comportamento descrito na avaliação educacional não terá implicações legais, mas acarretará em crítica dentro de uma comunidade. A estima social baseia-se em valores culturalmente estabelecidos, de modo que Karina parte do conhecimento compartilhado entre

profissionais da educação de que a avaliação do tipo formativa e diagnóstica deve prevalecer sobre uma tendência meramente de verificação.

Em um segundo momento de seu turno (entre as linhas 238 e 252), Karina realiza outro Julgamento, porém agora com consequências legais e morais. Trata-se de um Julgamento de sanção social, uma vez que avalia atitudes sujeitas a penalidades como a manipulação de resultados a fim de obter benefícios financeiros. A participante relata que, nesse contexto, o professor “*está se vendendo*” e “*agindo com mesquinharía*”, realizando uma forte crítica a alguns profissionais que, oprimidos pelo sistema, acabam por ceder às pressões e entrar para um esquema de manipulação de dados em troca de gratificações.

No trecho em questão, Karina se posiciona de maneira crítica em relação ao sistema de avaliação. Nesse sentido, para Toschi & Oliveira (2012a), a lógica da meritocracia ou avaliação por mérito imposta pelo Estado e introduzida nos sistemas de avaliação acaba por estimular valores como a mercantilização, ou seja, o oferecimento de recompensas financeiras como reconhecimento por serviços bem prestados que atingiram objetivos previamente estabelecidos. Os autores revelam que nesse contexto, “sobra pouco espaço para uma concepção de avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” (Toschi & Oliveira, 2012a, p. 263).

Ainda sobre o posicionamento de Karina no trecho supracitado, observa-se que a participante tem o cuidado de não estender sua crítica a todos os contextos escolares, de modo que podemos compreender que existem espaços ainda não corrompidos pelo dinheiro e pela competição. Sendo assim, poderíamos inferir que, de acordo com Karina, existem histórias bem sucedidas de implementação do sistema oficial de avaliação. Após a fala de Karina no último turno deste fragmento, uma discussão com foco diferente é iniciada e os participantes começam a relatar situações bastante específicas de seu cotidiano sobre as possíveis atitudes diante da conjuntura descrita.

Como forma de sintetizar os sentidos criados no fragmento 3 analisado nesta seção, temos que, entre os vários assuntos que poderiam ser abordados em relação ao tema do sistema de avaliação da educação brasileira, os professores participantes deram destaque às questões éticas e morais que perpassam à aplicação dos testes oficiais dentro das escolas. Em tom de denúncia, os

participantes apontam que o objetivo superficial com que essas provas têm sido utilizadas além de não condizer com o que se pretende de uma avaliação, também intimida os professores e leva alguns deles a condutas ilícitas. O fato de essa discussão ter sido enfocada pelos participantes sugere que a ideia primeira associada ao sistema oficial de avaliação educacional é a distorção de sua função nas escolas e a conseqüente coerção de professores em busca de um aproveitamento satisfatório.

Sendo assim, os professores se encontram em meio a uma imposição de rotinas avaliativas e, segundo os participantes do grupo focal, atuam ora como oprimidos pelo sistema e ora como manipuladores de resultados. As peculiaridades dos papéis desse profissional dentro desse processo são discutidas na próxima seção.

### 5.3.

#### Avaliação Educacional: ser professor

Durante a interação entre os quatro professores participantes desta pesquisa, houve momentos em que o papel do professor nas práticas de avaliação foi focalizado de maneira mais expressiva. O presente eixo temático corresponde a esse destaque dado pelos participantes à figura do professor no âmbito da avaliação educacional. Sendo assim, foram selecionados três fragmentos onde esse assunto foi tematizado. Abaixo está o fragmento 4 que inicia quando eu proponho que seja discutida a avaliação do professor em um momento da interação em que Fernando havia mencionado alguns traços da relação entre professor e aluno.

#### Fragmento 4

163	1080 1081 1082 1083 1084 1085 1086 1087 1088	<b>Suzana</b>	eu acho que tem até um gancho pra puxar pro nosso assunto aqui, ainda sobre avaliação, mas aí avaliação <u>do</u> professor, né, eu queria saber assim, se essa avaliação, é: oficialmente ou oficiosamente, se ela <u>existe</u> e <u>como</u> que ela é feita, <u>quem</u> tem o direito de fazer isso, <u>quais</u> são os critérios, como que isso acontece, que que vocês acham?
164	1089	<b>André</b>	isso é um ponto polêmico.
165	1090	<b>Suzana</b>	Hh
166	1091	<b>André</b>	mu:ito polêmico. a gente tá começando agora

	1092 1093		a trabalhar com a avaliação dos alunos, já tá sendo feita de uma maneira arbitrária...
167	1094	<b>Suzana</b>	avaliação do professor[ <u>pelos</u> alunos?]
168	1095 1096 1097 1098 1099 1100 1101 1102 1103 1104 1105 1106 1107	<b>André</b>	[não ]dos alunos, do sistema, eles estão começando a avaliar os alunos e isso já tá acontecendo de forma arbitrária, os professores pouco são ouvidos em relação a isso. quando se trata em avaliar o próprio professor, a gente já tem que ter o entendimento que, o professor, ele, é: é avaliado constantemente quando ele aplica uma prova, né? porque se a turma, é: consegue ter bons resultados é porque aquele professor fez um bom trabalho e que a turma conseguiu alcançar.
169	1108 1109 1110	<b>Suzana</b>	é a forma mais evidente, eu acho, assim de avaliação, mais aparente, alguém pode <u>pegar</u> e [provar ali, entre aspas]
170	1111 1112 1113 1114	<b>André</b>	[é, é... ]claro que você não vai conseguir nunca a maioria, existem outros fatores que influenciam aí que vão tá...
171	1115 1116 1117 1118 1119 1120 1121	<b>Fernando</b>	só, só um parênteses aí, o cara dá uma prova <u>ridícula</u> e o cara dá uma prova da maneira que tem que ser, essa prova ridícula, o cara tem que fazer conta de mais, de menos ( )aquele que deu a prova que tinha que ser e o cara tirou zero. o que que, qual foi o trabalho? né?
172	1122	<b>André</b>	[ele não tem que fazer nada]
173	1123 1124 1125	<b>Fernando</b>	[o cara <u>deu</u> o que tinha que] dar, fez o que tinha que fazer, o outro não, ele deu a prova bobi:nha, [entendeu? né?]
174	1126 1127 1128 1129 1130 1131 1132	<b>Karina</b>	[assim como] assim como os números não funcionam pros alunos, também não vão funcionar pros profissionais, <avaliar numericamente> porque realmente, eu acho, porque a pessoa pode chegar lá pode até <u>dar</u> uma prova difícil e colocar todas as respostas no quadro!
175	1133	<b>Fernando</b>	Verdade
176	1134	<b>André</b>	é, é
177	1135	<b>Fernando</b>	entendeu?
178	1136 1137 1138 1139 1140 1141	<b>Karina</b>	se é pra aprovar todo mundo, então <u>sou</u> competente, aprovei todo mundo. é como eu falei incialmente, <a <u>visão</u> que as nossas secretarias de educação têm dos professores é> aprovou? é competente. não aprovou? é incompetente!

No primeiro fragmento desta seção, a partir de uma pergunta inicial, André faz uma Apreciação do assunto da avaliação do professor na linha 1089, caracterizando-o como ‘um ponto polêmico’. Trata-se de uma avaliação da composição do conceito tendo em vista sua complexidade. De acordo com Martin

(2005), a Apreciação que se enquadra na variável composição lida com a nossa percepção de como um fenômeno se organiza internamente, seu nível de proporcionalidade e detalhe. Quando André avalia a avaliação do professor com base nesse quadro composicional, ele chama a atenção não para o valor ou a reação provocada pelo processo, mas sim para sua constituição, isto é, como ocorre, quais os fundamentos, como é projetado e ordenado. Sendo assim, o participante parece não questionar a relevância ou o impacto da avaliação do professor e sim os aspectos que a constituem, ou seja, em que bases e critérios essa prática se assenta e se estabelece como tal.

A escolha por focar nesse aspecto da avaliação docente e a preocupação de André com a estrutura do fenômeno vão se confirmar no desenrolar de seu discurso, como veremos mais adiante na continuidade da análise de seus turnos nesse fragmento. A partir da linha 1095, André recupera a questão da avaliação dos alunos, mas com foco na participação do professor dentro desse processo, como pode ser observado nas orações a seguir onde foram destacados os elementos<sup>35</sup> do sistema de Transitividade.

Participante	Processo	Participante	Circunstância
eles	estão começando a avaliar	os alunos	-
isso	já tá acontecendo	-	de forma arbitrária

Participante	Processo	Circunstância
os professores	pouco são ouvidos	em relação a isso
ele (professor)	é avaliado	constantemente

As duas orações do primeiro quadro referem-se à avaliação dos alunos propriamente dita e o participante responsável pelo desenrolar dos dois Processos principais (avaliar e acontecer) são entidades que não professores, de maneira que os últimos parecem estar fora de tal procedimento. Ainda, André indica que tal avaliação dos alunos está sendo feita de maneira arbitrária, fazendo, portanto, um

<sup>35</sup> Nos quadros, os tipos de Processos nas orações analisadas são diferentes e, portanto, a nomenclatura dos participantes envolvidos em seu desenrolar também é distinta. Por esse motivo, optei por descrever esses elementos apenas como “Processo” e “Participante” nos títulos do quadro.

Julgamento dirigido à atuação dos responsáveis por esse processo. Embora não haja menção explícita sobre quem seja esse participante que avalia os alunos, entendo que se trate de um Julgamento do comportamento de instâncias governamentais especificamente, que, mais uma vez, parecem estar em desencontro com os professores.

Se observarmos as orações seguintes proferidas por André e que estão no segundo quadro, perceberemos o tom de denúncia em seu discurso em relação a essa não participação dos professores quanto à avaliação dos alunos. O participante declara que os professores não são ouvidos em relação à avaliação discente e, além disso, encontram-se sob constante avaliação.

Na elaboração de seu posicionamento, André opta pela estrutura passiva, onde o participante ao qual o Processo é dirigido é, semanticamente, aquele afetado pelo Processo. O que vale ser ressaltado nesse caso é que, na escolha pela construção passiva, o participante afetado ocupa a posição inicial na sentença. Sendo tal participante nas duas orações do segundo quadro o próprio professor, podemos identificar uma tentativa de André de conferir certo protagonismo a este profissional, ainda que o mesmo esteja na condição de afetado pelo processo avaliativo.

A análise deste recurso utilizado por André é possível se levarmos em consideração as Metafunções Ideacional e Textual, uma vez que os significados estão entrelaçados na mensagem e se a observarmos a partir de diferentes ângulos, cada uma das perspectivas contribuirá para a interpretação do todo (Halliday & Hasan, 1989). A Metafunção Ideacional possibilita, por meio do sistema semântico da Transitividade, que os falantes representem ou construam o mundo à sua volta, de modo que André codificou sua experiência atribuindo ao professor um papel passivo. A Metafunção Textual, por sua vez, utiliza o sistema de Tema e Rema para organizar os significados de maneira coerente e, assim sendo, percebemos que André estruturou simbolicamente sua mensagem concedendo o papel principal ao professor. O quadro a seguir destaca a estrutura temática das duas orações em questão e possibilita que este último caso seja visualizado de maneira mais clara.

Tema	Rema
<b>os professores</b>	pouco são ouvidos em relação a isso
<b>ele (professor)</b>	é avaliado constantemente

De acordo com Halliday (1994), o Tema é o elemento destacado na oração e que servirá como ponto de partida e responsável por grande parte do significado da mensagem. Dessa maneira, embora a figura do professor seja afetada pelo processo avaliativo, André procurou afirmar a relevância deste profissional posicionando-o em primeiro lugar na oração. Portanto, nota-se no discurso de André o reconhecimento de uma condição subordinada do professor em relação à avaliação associada a uma tentativa de resistir a essa conjuntura e evidenciar seu papel nesse processo.

Ao indicar que o professor é avaliado constantemente, André motiva uma discussão sobre a validade de se estimar o valor desses profissionais baseado apenas no desempenho dos alunos, o que, segundo os participantes, tem sido uma prática habitual dos órgãos responsáveis pela educação no estado. Sobre esse assunto, no turno 169, eu me posiciono de maneira solidária a André fazendo uma apreciação da prática de correlacionar o desempenho do professor ao do aluno, indicando que é uma forma ‘evidente’ e ‘aparente’ de avaliar o professor. André parece concordar que esta é uma maneira superficial e simplificada de avaliação ao apontar, no turno 170, que existem outros fatores que influenciam a questão. Para sustentar esse debate, de maneira geral, alguns comportamentos de professores são apontados e a relação direta entre êxito discente e capacidade docente é questionada, como pode ser observado no excerto 1 a seguir.

#### Excerto 1 (fragmento 4)

1115	só, só um parênteses aí, o cara dá uma	<b>Apreciação valor</b>  <b>Julgamento estima social</b>
1116	prova <u>ridícula</u> e o cara dá uma prova da	
1117	maneira que tem que ser, essa prova	
1118	<u>ridícula</u> , o cara tem que fazer conta de	
1119	mais, de menos ( ) aquele que deu a prova	
1120	que tinha que ser e o cara tirou zero. o	<b>Julgamento estima social</b>
1121	que que, qual foi o trabalho? né?	
1122	[ele não tem que fazer nada]	
1123	[o cara deu o que tinha que] dar, fez o que	<b>Julgamento estima social</b> <b>Apreciação Valor</b>
1124	tinha que fazer, o outro não, ele deu a	
1125	prova <u>bobi:nha</u> , [entendeu? né?]	

1126	[assim como] assim como os números não	<b>Apreciação valor</b>
1127	funcionam pros alunos, também não vão	
1128	funcionar pros profissionais, <avaliar	<b>Julgamento sanção social</b>
1129	numericamente> porque realmente, eu acho,	
1130	porque a pessoa pode chegar lá pode até dar	
1131	uma prova difícil e colocar todas as	
1132	respostas no quadro!	
1133	verdade	
1134	é, é	
1135	entendeu?	
1136	se é pra aprovar todo mundo, então sou	<b>Julgamento estima social</b>
1137	competente, aprovei todo mundo. é como eu	
1138	falei inicialmente, <a visão que as nossas	
1139	secretarias de educação têm dos professores	
1140	é>aprovou? é competente. não aprovou? é	
1141	incompetente!	

Entre as linhas 1115 e 1121 e 1123 e 1125, Fernando faz um Julgamento de comportamentos opostos de professores: aquele que elabora uma prova que o participante aprecia como ‘ridícula’ ou ‘bobinha’ e aquele que produz sua prova de maneira coerente com o conteúdo, fazendo o que se espera que deve ser feito. No primeiro caso, Fernando indica que o teor da prova é bastante elementar e no segundo caso, o participante prevê que o aluno obterá a nota zero. Nesta oposição, Fernando deixa claro como a avaliação do professor segundo a performance dos alunos nas provas pode ser duvidosa. Cumpre ressaltar que, diferentemente do fragmento3 onde Fernando faz uso do ‘você’ generalizando a classe docente (cf. p. 122), desta vez o participante utiliza a expressão ‘cara’ para referenciar os professores, o que o exclui da situação relatada e atribui os dois tipos de comportamento a terceiras pessoas supostas no discurso. Esta pode ser entendida como uma maneira de não tomar para si nenhum dos dois comportamentos por ele julgados.

Karina complementa as ideias de Fernando assinalando que a correspondência entre esses dois eventos (desempenho do aluno e capacidade do professor) não é tão matemática quanto se pretende nos moldes atuais de avaliação. A participante faz uma Apreciação, entre as linhas 1126 e 1129, do valor do uso da objetividade numérica em avaliações, e menciona que esta não é eficiente. Para Martin (2001, 2005), a Apreciação de valor refere-se a uma avaliação cognitiva onde o avaliador demonstra o quanto considera um fenômeno relevante socialmente. Dessa forma, a participante parece não acreditar na

legitimidade e pertinência da avaliação baseada em um modelo objetivo e numérico.

A subjetividade desse assunto é ainda reiterada por Karina quando realiza, entre as linhas 1130 e 1132, um Julgamento de um possível comportamento de professores que dão provas consideradas mais difíceis e põem as respostas no quadro. Trata-se de um Julgamento do tipo sanção social em que estão sendo questionadas as duas categorias que se encaixam nesse formato, veracidade e propriedade, uma vez que a conduta descrita por Karina indica desvios relativos à honestidade e a ética desses professores. Não há, no trecho em questão, nenhum item lexical que explicitamente carregue essa carga avaliativa; no entanto, todo o enunciado evoca uma resposta julgadora por parte dos interlocutores.

De acordo com White (2001), esse tipo de Julgamento, caracterizado como implícito, é dependente das normas estabelecidas em uma cultura bem como do posicionamento ideológico dos interlocutores. Nesse caso, Karina baseia-se no conhecimento compartilhado entre os participantes sobre as regras de moralidade em nossa cultura e os trâmites possíveis em sala de aula a fim de provocar um Julgamento sobre a honestidade e ética de alguns professores. A resposta dos interlocutores é positiva, que plenamente entendem e acatam a Avaliação, como podemos conferir nas linhas 1133 (Fernando) e 1134 (André), de maneira que a estratégia de Karina surte efeito e dá-se o acordo ideológico entre as partes.

Karina finaliza sua fala enfatizando a relação binária de equivalência entre o rendimento dos educandos e o mérito dos educadores entre as linhas 1136 e 1141 e inicia o turno fazendo referência à conduta anteriormente exemplificada nas linhas 1130 a 1132, onde o professor elabora uma prova difícil e coloca as respostas no quadro. A participante deixa claro como esse comportamento de professores pode ser motivado pela postura das secretarias de educação que determinam a competência dos docentes com base na aprovação de seus alunos. Estamos lidando então, entre as linhas 1140 e 1141, com um Julgamento de Karina sobre o julgamento feito pelas secretarias de educação em relação à competência dos educadores, ou seja, Karina julga a forma como esse órgão avalia os professores.

De acordo com Luckesi (2011), a responsabilização do professor pelo fracasso escolar é recorrente e fruto de distorções ideológicas e interesseiras.

Embora estes profissionais possam fazer a diferença na aprendizagem dos alunos, a avaliação da aprendizagem deve considerar outros elementos como os recursos e serviços escolares, as características dos estudantes, as condições de trabalho docente, etc. (Luckesi, 2011). Não obstante, ainda existe formal e informalmente, a prática de fazer associações diretas e descontextualizadas entre desempenho discente e competência docente, como foi denunciado por Karina.

Nesse sentido, as diretrizes e organização do sistema de ensino, instituídas por essas instâncias que a participante menciona em seu discurso, são entremeadas por valores sociais e políticos que moldarão os comportamentos de professores e alunos (Libâneo, 2012). Assim, se existe essa relação de influência entre o sistema de ensino e os modos de agir dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, podemos entender que algumas medidas instauradas por órgãos educacionais podem desencadear comportamentos em desacordo com as normas por parte dos professores.

Após o último turno do fragmento 4, iniciam-se diversos assuntos que focam no relato de rotinas pedagógicas específicas das escolas onde os participantes atuam, bem como na expressão de suas frustrações como professores nesse contexto, sendo este último tópico um dos assuntos que será tratado mais adiante no fragmento 6. Dando continuidade à temática da avaliação do professor, passo a um momento posterior da interação, representado pelo fragmento 5 a seguir, quando os participantes exprimem como se sentem em relação a essa prática.

### Fragmento 5

289	1615 1616 1617	<b>André</b>	agora, é: eu como, enquanto professor não tenho problema em ser avaliado, eu posso ser [avaliado em qualquer momento]
290	1618	<b>Fernando</b>	[eu também, sem problema.]
291	1619 1620 1621 1622	<b>André</b>	assim como eu avalio os meus alunos, também podem me avaliar, agora não me ofereçam um dinheiro se eu for aprovado, ou a ausência desse dinheiro se eu não for aprovado.
292	1623	<b>Fernando</b>	( )

293	1624 1625 1626 1627 1628 1629 1630 1631	<b>André</b>	querendo comprar um resultado e muitas das vezes, na maioria das vezes não reflete a realidade. avalia porque é natural avaliar, e não avalia porque você precisa saber se aquele professor ali tá se dedicando ou não, pra dar um dinheiro a ele, e pra dividir é, uma classe que já é tão dividida quanto a nossa.
-----	--	--------------	--

André inicia, no turno 289, estabelecendo seu posicionamento de maneira afetiva em relação a ser avaliado em sua profissão. Quando esclarece, entre as linhas 1615 e 1617, que não tem problemas em ser avaliado e que isso pode ser feito em qualquer momento, pode-se inferir que o participante se sente tranquilo quanto à avaliação. O Afeto, portanto, configura-se justamente nessa expressão dos sentimentos do falante, onde ele indica como responde emocionalmente a um fenômeno e, sendo autoral como nesse caso, o participante toma responsabilidade pela avaliação realizada (White, 2001).

A partir desse momento inicial onde André traz para a discussão o assunto da avaliação do professor sob o seu ponto de vista afetivo, outros posicionamentos do participante vêm à tona, sobretudo no que diz respeito à forma como têm sido empreendidas as práticas de avaliação docente. O excerto 1a seguir esquematiza as Avaliações no discurso de André que serão individualmente analisadas nas linhas abaixo.

### Excerto 1 (fragmento 5)

1615 1616 1617	agora, é:eu como, enquanto professor não tenho problema em ser avaliado, eu posso ser [avaliado em qualquer momento]	Afeto
1618	[eu também, sem problema.]	Afeto
1619 1620 1621 1622	assim como eu avalio os meus alunos, também podem me avaliar, agora não me ofereçam um <u>dinheiro</u> se eu for aprovado, ou a ausência desse dinheiro se eu não for aprovado.	Afeto
1623	( )	
1624 1625 1626 1627 1628 1629 1630 1631	querendo comprar um resultado e muitas das vezes, na maioria das vezes não reflete a realidade. avalia porque é natural avaliar, e não avalia porque você precisa saber se aquele professor ali tá se dedicando ou não, pra dar um dinheiro a ele, e pra dividir é, uma classe que já é tão dividida quanto a nossa.	Julgamento Apreciação  Julgamento  Apreciação

Além do posicionamento afetivo inicial de André já discutido acima, observamos ainda um segundo momento, entre as linhas 1619 e 1622, onde André parece não se sentir confortável com a política de conceder ao professor benefícios financeiros caso ele seja bem avaliado. Para entender o posicionamento do participante em relação a essa prática e como o desconforto mencionado o afeta emocionalmente, recorro aos recursos da Metafunção Interpessoal, esquematizados no quadro abaixo.

Forma de troca	Função Semântica	Polaridade
<b>Comando</b>	<b>Proposta</b>	<b>Negativa</b>
não me ofereçam um dinheiro se eu for aprovado, ou a ausência desse dinheiro se eu não for aprovado (l. 1620-1622)		

No trecho proferido por André, reproduzido no quadro, o participante adota o papel de pedir bens & serviços, de modo que a troca toma a forma de um comando. Segundo Thompson (1996), um comando é absoluto e não está aberto à negociação e, embora isso não garanta que a ordem ali expressa será obedecida, a função semântica estabelecida pelo locutor é uma proposta que não pode ser afirmada ou negada. Sendo assim, com base na análise dos elementos interpessoais, observamos que André deixa claro que não está suscetível a ser corrompido pelo dinheiro e que seu posicionamento não é sujeito à negociação. Quando André se mostra de maneira firme e não vulnerável à recompensa financeira como reconhecimento por uma boa avaliação, o participante demonstra o quanto esse tipo de prática o afeta emocionalmente.

Após esclarecer seus sentimentos em relação à avaliação e à meritocracia, na sequência de seu discurso, André realiza Avaliações sobre algumas condutas e fenômenos relacionados à avaliação do professor e à própria categoria. Na linha 1624, por exemplo, o participante faz um Julgamento sobre o comportamento de oferecer ganhos financeiros aos professores, indicando que ele teria o objetivo de ‘comprar um resultado’. Ao utilizar a palavra ‘comprar’, André transporta o processo avaliativo escolar para o mundo do comércio, onde produtos são obtidos em troca de dinheiro, traduzindo uma concepção mercadológica de educação e colocando em cheque a moralidade das instituições reguladoras.

André complementa seu pensamento fazendo uma Apreciação desses resultados de desempenho, que, na sua concepção, não correspondem ao que acontece de fato na maioria das escolas. André avalia, então, o valor da avaliação educacional nos moldes em que está sendo feita, apontando seu caráter irreal e tendencioso. A questão da discrepância entre resultados e realidade apontada por André poderia ser justificada pelo fato de que, nos moldes em que os instrumentos de avaliação são elaborados hoje, eles atuam mais no sentido de checar a apreensão do conhecimento como se este fosse um estoque de informações que devem ser memorizadas. Sob uma ótica mais pedagógica e relacionada à construção do conhecimento, a avaliação deveria estar focada nas estratégias de aprendizagem dos alunos e seus processos de pensamento na resolução de problemas (Depresbiteris, 2002).

Em seguida, entre as linhas 1626 e 1630, André realiza outro Julgamento da prática aqui discutida e alega que esta é regulatória do trabalho docente tendo o propósito de dividir a classe dos professores, que, segundo ele, é avaliada como já sendo bastante dividida. Cumpre ressaltar que todo o posicionamento de André no excerto 1 construído, sobretudo, com base no Afeto e no Julgamento, sugere uma reação emocional e uma resposta julgadora às práticas de uma entidade que oferece dinheiro em troca de eficiência, compra resultados e divide a classe docente. Tal entidade não é especificada no discurso do participante, mas entendo que está implícita uma crítica ao órgão governamental que regula a avaliação educacional. Essa leitura é possível se levarmos em conta o conhecimento compartilhado do grupo sobre quem é o organismo autorizado, no contexto educacional brasileiro, a determinar as formas avaliativas e suas eventuais recompensas.

A partir da análise de todo o fragmento 5, considero que André se posiciona de maneira contrária e resistente às práticas de remuneração docente que vinculam benefícios financeiros a desempenho. Tais políticas incutem uma maior carga de responsabilidade nas escolas e nos professores pelo rendimento estudantil e desconsideram “condicionantes históricos e objetivos produzidos pelas políticas educacionais ou pela ausência do Estado no cumprimento de seu dever de ofertar ensino de qualidade a todos como um direito social” (Toschi & Oliveira, 2012a, p. 255).

O participante avalia que esse tipo de conduta de cunho meritocrático além de provocar o surgimento de resultados irreais, ainda estimula a divisão da classe dos professores. Sobre esse assunto, Toschi & Oliveira (2012a) afirmam que a avaliação pautada nessa lógica competitiva motiva a seletividade, discriminação social e profissional. Acrescente-se a isso o fato de que as diretrizes educacionais estão permeadas por intencionalidades e valores, de maneira que determinadas condutas, ao invés de inocentes, podem favorecer a desarticulação de grupos a partir da promoção de competições. O posicionamento resistente de André condiz com o pensamento de Libâneo et al (2012, p. 40) quando afirma que “os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas, colaborativamente, práticas formativas e inovadoras”.

As perguntas que compunham o temário para orientar a discussão do grupo focal realizado com André, Fernando e Karina tratavam sobre avaliação educacional, seus tipos, fundamentos e consequências. No entanto, além de comentarem o assunto focado no encontro, os professores levantaram, em diversos momentos, a questão do que é ser professor no atual contexto educacional brasileiro, como se sentem e o que fazem diante de um quadro que eles mesmos constroem como desolador durante a conversa. Isso demonstra que a avaliação educacional não pode ser analisada isoladamente, uma vez que está inserida em um contexto social, político, filosófico e permeada por uma concepção de sistema educacional que serve a propósitos específicos (Libâneo et al., 2012). O fragmento 6, terceiro e último desta seção corresponde a um dos momentos em que esse tópico veio à tona e será reproduzido e analisado nas linhas que seguem.

### Fragmento 6

232	1308 1309 1310 1311 1312 1313 1314 1315 1316 1317 1318 1319	<b>André</b>	olha, tá faltando, até na sala de aula, não é, tá faltando professor em sala de aula, quanto mais extra classe, né? então, a gente tem aí bibliotecas e laboratórios de informática fechados, não por falta de equipamento, tem livros novinhos, tem livros muito bons ali presentes, tem computadores bons, mas não tem recursos humanos pra atender a demanda da escola, né, então, a primeira coisa a se fazer é ter bons recursos humanos pra depois pensar em avaliar os professores que estão aí,
-----	--	--------------	---

	1320 1321 1322 1323		muitas das vezes trabalhando na sala de aula e na biblioteca, na sala de aula e no laboratório de informática, e no corredor da escola, porque se falta, é:
233	1324	<b>Suzana</b>	Inspector
234	1325 1326 1327 1328	<b>André</b>	inspetor, o professor tem que ir lá: tirar uma briga que aconteça, eventualmente entre garotos, né, então isso é um problema sério.
235	1329 1330 1331 1332 1333	<b>Fernando</b>	mas sabe quando isso vai acontecer? do jeito que tá nunca. por que quem que vai querer trabalhar com educação? né? hoje, se eu pudesse escolher, eu <u>jamais</u> trabalharia com educação, <u>jamais</u> .
236	1334	<b>André</b>	eu sempre trabalharia com educação
237	1335	<b>Fernando</b>	[eu <u>gosto</u> , mas...]
238	1336	<b>André</b>	[ainda que ganhasse] um salário bem menor.
239	1337	<b>Suzana</b>	you se sente desmotivado?
240	1338 1339 1340 1341	<b>Fernando</b>	<u>totalmente</u> , <u>completamente</u> , cara, você tá numa via, né, com <u>cinco</u> faixas, você tá na contramão, cara, tá todo mundo vindo de frente e você fica ( )
241	1342	<b>André</b>	isso é muito fácil mudar.
242	1343	<b>Suzana</b>	you também [se sentem] desmotivados?
243	1344 1345 1346 1347 1348 1349 1350 1351	<b>André</b>	[eu acho.] é: não, eu ainda tô realidade <u>boa</u> , que eu considero boa e ainda que eu ganhasse metade do meu salário, eu seria professor, porque eu aprendi que quero me dedicar a isso, né, então, é isso, eu não tô colocando aí a:s questões financeiras acima, <u>como deveria</u> . não estou, por uma questão pessoal.

A interação entre os participantes no fragmento destacado inicia com as considerações de André sobre a falta de pessoas dentro das escolas para viabilizar o uso dos bons recursos didáticos que são recebidos, o que faz com que o professor tenha que desempenhar diversos papéis. André descreve o problema através de Apreciação e do Julgamento demonstrando seu posicionamento sobre a avaliação do professor que está sobrecarregado de tarefas nesse contexto de escassez de recursos humanos. No excerto 1 a seguir, o turno de André é retomado e são apontados os momentos que marcam tais Avaliações do participante.

### Excerto 1 (fragmento 6)

1308 1309 1310 1311	olha, tá faltando, até na sala de aula, não é, tá faltando professor em sala de aula, quanto mais extra classe, né? então, a gente tem aí bibliotecas e laboratórios de	<b>Apreciação valor</b>
------------------------------	---	-----------------------------

1312	informática <u>fechados</u> , não por falta de	<b>Apreciação</b> <b>reação</b> <b>qualidade</b>
1313	equipamento, <u>tem</u> livros <u>novinhos</u> , tem	
1314	livros muito bons ali presentes, tem	
1315	computadores <u>bons</u> , mas não tem recursos	
1316	humanos pra atender a demanda da escola, né,	
1317	então, a primeira coisa a se fazer é ter	
1318	bons recursos humanos pra <u>depois</u> pensar em	
1319	avaliar os professores que estão aí, muitas	
1320	das vezes trabalhando na sala de aula e na	
1321	biblioteca, na sala de aula e no	
1322	laboratório de informática, e no corredor	<b>Julgamento</b> <b>estima</b> <b>social</b>
1323	da escola, porque se falta, é:	
1324	Inspetor	
1325	inspetor, o professor tem que ir lá: tirar	<b>Julgamento</b> <b>estima</b> <b>social</b>
1326	uma briga que aconteça, eventualmente entre	
1327	garotos, né, então isso é um problema	
1328	sério.	

Quando André diz que “*tá faltando, até na sala de aula, tá faltando professor em sala de aula*”, o participante sugere, por meio do item ‘até’, que a sala de aula seria o lugar primeiro e obrigatório de atuação dos professores e denuncia que há ausência de profissionais nesses espaços. Na sequência, em “*quanto mais extra classe, né?*”, André questiona, através do uso da expressão ‘quanto mais’, como haverá pessoas para trabalhar com atividades consideradas extra ou complementares. Esses itens marcam uma Apreciação do participante sobre o problema da falta de professores nas escolas. Trata-se de uma Apreciação negativa de valor onde o participante ressalta o fato de a escola deixar a desejar no que diz respeito à ocupação de seus espaços já que sua equipe é insuficiente para exercer todas as atividades disponíveis. A Apreciação é destacada também pela ênfase dada pelo participante aos itens ‘até’, ‘quanto mais extra classe’ e ‘fechados’ como pode ser conferido pelas convenções de transcrição no excerto 1. A ênfase reforça as ideias chave deste trecho e acentuam o posicionamento crítico de André sobre a carência de recursos humanos dentro das escolas.

Vale lembrar que André relata também, entre as linhas 1310 e 1315, a consequência dessa falta de profissionais na escola bem como deixa claro que tal problema vai de encontro aos variados recursos didáticos disponíveis. O participante faz uma Apreciação quando diz “*a gente tem aí bibliotecas e laboratórios de informática fechados, não por falta de equipamentos*”, sugerindo que só seria aceitável que tais espaços estivessem fechados caso houvesse a falta de equipamentos, o que, segundo ele, não é o caso. André também aponta a qualidade dos materiais disponíveis nas bibliotecas e laboratórios de informática,

apreciando-os positivamente como ‘novinhos, ‘bons’ e ‘muito bons’, construindo um posicionamento crítico em relação à discrepância entre o valor negativo atribuído à escassez de recursos humanos das escolas (linhas 1308 a 1309) e a qualidade positiva dos recursos físicos ali presentes (linhas 1311 a 1315).

Diante desse contexto, André salienta, entre as linhas 1319 e 1323 e na linha 1325, todas as responsabilidades do professor que deve atuar em diversas funções, relatando, em sua mensagem, o que está acontecendo nas escolas, segundo sua experiência. De acordo com Gouveia (2009), a Metafunção Ideacional é a característica da linguagem de codificar a vivência e a experiência de mundo proporcionando uma imagem da realidade física ou mental. Sendo assim, se analisarmos esse trecho sob o prisma do sistema de Transitividade, que realiza a Metafunção Ideacional, perceberemos como o participante narra as tarefas do professor e em quais circunstâncias elas se dão, conforme mostra o quadro abaixo.

Ator	Processo Material	Meta	Circunstância
[professor]	trabalhando	-	na sala de aula e na biblioteca (l.1320-1321)
[professor]	[trabalhando]	-	na sala de aula e no laboratório de informática (l.1321-1322)
[professor]	[trabalhando]	-	no corredor da escola (l.1322-2323)
o professor	tem que ir lá tirar	uma briga	(l.1325-1326)

O quadro mostra que todos os Processos são Materiais, ou seja, temos o professor sempre fazendo coisas concretas, físicas. A última oração do quadro ainda conta com um auxiliar modal que indica alto grau de obrigação depositado no professor para realizar a ação expressa pelo Processo ‘tirar’. Além disso, as Circunstâncias das três primeiras orações fornecem uma lista de todos os lugares onde o professor deve estar presente. O uso do conectivo ‘e’ grifado na coluna Circunstância do quadro e enfatizado na fala do participante salienta o acúmulo das funções do professor que devem ser desempenhadas ao mesmo tempo.

Ainda em relação ao seu desabafo sobre a sobrecarga de trabalho do professorado, André, entre as linhas 1317 e 1319 do excerto 1, faz um Julgamento sobre a avaliação educacional nesse contexto, declarando que “*a primeira coisa a*

*se fazer é ter bons recursos humanos para depois pensar em avaliar os professores*". Por meio dos termos sublinhados acima, André determina uma sequência lógica para as ações, isto é, apenas quando a escola estiver dotada de recursos humanos suficientes e eficientes, é justo que se avalie o professor. O participante se posiciona criticamente em relação à avaliação de um profissional que possui múltiplas tarefas, deixando implícito que em um contexto como esse, os resultados de uma avaliação provavelmente não ocorrerão conforme o esperado. Nas linhas 1329 e 1329, o participante realiza um Julgamento final de toda a situação narrada, definindo-a como 'um problema sério', entendendo a falta de professores, a não utilização dos recursos escolares, a sobrecarga de trabalho e a avaliação executada em contextos adversos como algo grave dentro da escola.

Na continuidade do fragmento 6 destacado nesta seção, temos, entre as linhas 1329 e 1333, a contribuição de Fernando que, em resposta às declarações de André sobre a urgência de equipar a escola com 'bons recursos humanos', indica a sua descrença sobre a realização de tal necessidade. Fernando inicia sua fala com perguntas retóricas, tais como "*mas sabe quando isso vai acontecer?*" e "*quem que vai querer trabalhar com educação?*". Tendo em vista que o próprio participante oferece as respostas para suas perguntas no mesmo turno, temos nesse trecho o que Halliday (1994) chama de metáfora interpessoal, isto é, a forma declarativa que seria a mais esperada ou congruente para esta situação foi substituída pela pergunta, uma alternativa menos esperada ou incongruente<sup>36</sup>. A escolha pela forma metafórica não se dá ao acaso e, portanto, se Fernando adota o papel de pedir informações ao invés de dar, existem significados específicos construídos a partir desta escolha do participante.

De acordo com Halliday (1994), quando a oração assume a forma de pergunta, ocorre um pedido onde o falante/escritor encaixa seu interlocutor na posição de fornecedor de uma resposta, convidando-o a dar-lhe a informação requisitada. Como no caso de Fernando não se espera necessariamente uma resposta concreta por parte da audiência, podemos dizer que essa estratégia funciona promovendo o envolvimento entre os interlocutores bem como cria uma interação e uma aproximação entre ambos, de modo que o ouvinte/leitor sente-se parte do conteúdo proferido.

---

<sup>36</sup> Para mais informações sobre a metáfora interpessoal e a noção de congruência, confira Halliday (1994).

As respostas para as perguntas de Fernando são observadas quando o participante declara que, diante do atual contexto da educação no Brasil, a contratação de novos profissionais nunca acontecerá. Fernando atribui um baixo grau de probabilidade à sua proposição através do advérbio ‘nunca’, o que representa a sua incredulidade em um futuro promissor da educação brasileira. O participante explica tamanha falta de expectativas por meio do argumento de que haverá poucas pessoas desejosas de trabalharem com educação devido ao cenário desfavorável já construído pelos participantes em outros momentos da interação. A partir desse momento (linha 1331), Fernando se inclui nesse grupo de pessoas e impulsiona uma discussão sobre ser ou não profissional da educação e sobre falta de motivação característica dos que atuam nessa área. No excerto 2 a seguir estão esquematizados os recursos utilizados pelos participantes para construírem seu posicionamento diante do assunto. As cores correspondem às categorias do sistema de Atitude enquanto que os itens realçados em cinza indicam as construções modalizadas.

### Excerto 2 (fragmento 6)

1329	mas sabe quando isso vai acontecer? do	
1330	jeito que tá nunca.por que quem que vai	<b>Afeto +</b>
1331	querer trabalhar com educação? °né?° <b>hoje,</b>	<b>Modalização</b>
1332	<b>se eu pudesse escolher, eu <u>já</u></b>	
1333	<b>trabalharia com educação, <u>já</u></b>	
1334	<b>eu <u>sempre</u> trabalharia com educação</b>	<b>Afeto +</b>
		<b>Modalização</b>
1335	[eu gosto, mas...]	
1336	[ainda que ganhasse] um salário bem menor.	<b>Modalização</b>
1337	você se sentedesmotivado?	
1338	<b>totalmente, completamente, cara, você tá</b>	<b>Afeto +</b>
1339	<b>numa via, né, com <u>cinco</u> faixas, você tá na</b>	<b>Modalização</b>
1340	<b>contramão, cara, tá todo mundo vindo de</b>	
1341	<b>frente e vc fica ( )</b>	
1342	<b>isso é muito fácil mudar.</b>	<b>Apreciação</b>
		<b>reação</b>
		<b>impacto</b>
1343	vocês também [se sentem] desmotivados?	
1344	[eu acho.] é: não, eu ainda to	<b>Apreciação</b>
1345	numa realidade <b>boa</b> , que eu considero boa e	<b>reação</b>
1346	ainda que eu ganhasse metade do meu	<b>qualidade</b>
1347	salário, eu seria professor, porque eu	
1348	aprendi que quero me dedicar a isso, né,	<b>Afeto</b>
1349	então, é isso, eu não tô colocando aí a:s	
1350	questões financeiras acima, <b>como deveria.</b>	
1351	<b>não estou, por uma questão pessoal.</b>	

Como se pode notar pelos trechos destacados no excerto 2, os participantes Fernando e André se posicionam primordialmente por meio do Afeto para relatarem sua relação emocional com a profissão e como se sentem enquanto professores. Segundo Martin (2001), a categoria do Afeto é explicitamente subjetiva e encontra-se na consciência de um participante humano, que é o centro da Avaliação, diferentemente das outras duas categorias (Julgamento e Apreciação), onde o foco é a entidade avaliada. Sendo assim, quando os valores afetivos correspondem às respostas e estados emocionais dos autores, eles personalizam o texto, colocando em primeiro plano não só o papel individual do falante/escritor como também seu posicionamento avaliativo (Martin, 2001).

Nesse sentido, o que é destacado no posicionamento de Fernando pelo uso do Afeto que permeia seus enunciados é a sua grande desmotivação com a profissão, identificada na construção “*totalmente, completamente desmotivado*”, onde os itens modalizadores sublinhados aqui por estarem enfatizados na sua fala intensificam a força da declaração, deixando pouco espaço para que seu posicionamento seja negociado. Esse sentimento de Fernando ocorre a despeito do seu envolvimento afetivo com a profissão, como se pode notar em “*eu gosto, mas*”.

Além disso, observamos também o que podemos entender como um certo arrependimento por parte do participante por entrar na profissão docente, retratado em “*hoje, se eu pudesse escolher, eu jamais trabalharia com educação, jamais*”. Nessa construção, Fernando impõe uma forte carga negativa na sua inclinação a ser professor através do advérbio ‘jamais’ que além de operar em um grau ainda mais alto que o usual ‘nunca’, ainda foi enfatizado e repetido em seu discurso. Sendo assim, Fernando constrói seu posicionamento baseado em um Afeto negativo autoral, assumindo responsabilidade sobre o que foi dito e esboçando uma visão negativa sobre a atual situação de sua profissão. A ênfase nos itens ‘totalmente’, ‘completamente’ e ‘jamais’, bem como a repetição deste último atuam construindo convicção de seu posicionamento e desabafo de uma questão que afeta o participante emocionalmente.

É interessante destacar que o recurso do Afeto, observado no discurso de Fernando, está no nível semântico discursivo, enquanto que a Modalização, também utilizada pelo participante, encontra-se no nível léxico-gramatical. O ponto de vista sistêmico-funcional, ambos os recursos contribuem para a

construção do significado na medida em que a linguagem é estratificada e opera segundo o conceito de realização, isto é, um nível se realiza no outro. Sendo assim, o diálogo entre os estratos ocorre pois a Modalização é uma das maneiras que os usuários da língua têm à sua disposição para construir seu posicionamento em termos afetivos.

A desmotivação que Fernando relata também pode ser associada a um certo cansaço de estar sempre lutando em vão, o que pode ser observado quando Fernando declara “*você tá numa via, né, com cinco faixas, você tá na contramão*”. Entendo que nesse momento, o participante avalia em termos afetivos o sistema educacional, demonstrando como se sente em relação a ele e sinalizando os direcionamentos opostos do caminho da educação e daquele trilhado pelos professores. A expressão utilizada e o Afeto que ela veicula constroem o sentido de esforço sem recompensa, de remar contra a maré em um sistema com poucas perspectivas de mudança.

Para resumir o posicionamento de Fernando, temos que em meio à situação precária da educação do país, nem mesmo o seu gosto pela profissão o impulsionaria a segui-la, indicando que os fatores circunstanciais são mais fortes do que o apelo emocional da carreira. Soma-se a isso a ideia de que os profissionais lutam e enfrentam as adversidades impostas pela profissão, o que, todavia, parece não ter resultados.

Já no caso de André, o que o uso do Afeto em seu discurso traz à tona é a sua vontade de permanecer sempre nessa carreira, mesmo se ele estivesse em condições desfavoráveis, o que, segundo ele, não é o caso. André demonstra tal posicionamento em “*eu sempre trabalharia com educação*”, “*ainda que eu ganhasse um salário bem menor*” e “*ainda que eu ganhasse metade do meu salário*”, onde os itens sublinhados reforçam sua inclinação em ser professor em quaisquer circunstâncias. Mais especificamente, a expressão ‘ainda que’ introduz um fato que tem o potencial de levar a um comportamento esperado, mas que, de maneira concessiva, leva a uma quebra de expectativa. Conseqüentemente, a expressão ‘sempre’ e a ação a que ela se refere são reforçadas por representarem a ideia menos esperada que de fato ocorreu.

Sendo assim, o participante enfatiza o aspecto financeiro por acreditar que esse seria um fator decisivo na escolha das pessoas pela profissão docente, indicando, por meio da expressão ‘como deveria’, enfatizada em sua fala em “*eu*

*não estou colocando aí as questões financeiras acima, como deveria*”, que essa é a postura mais natural e correta. No entanto, André deixa claro que não fez sua escolha pela profissão pautado no retorno financeiro que ela poderia oferecer, mas por ‘uma questão pessoal’ e por ter aprendido que queria ‘se dedicar a isso’, fazendo sobressair um ponto de vista emocional e não racional. Essa emoção é construída no posicionamento de André em termos de Afeto positivo autoral onde o participante delinea uma visão positiva da profissão.

Vale lembrar que o participante relata que atua em um ambiente cuja qualidade é apreciada positivamente por ele em “*eu ainda tô numa realidade boa, que eu considero boa*”. O uso do advérbio ‘ainda’ reflete o reconhecimento por parte de André que seu contexto de trabalho não corresponde ao padrão verificado em outras escolas, que provavelmente têm situação menos vantajosa ou conveniente que a sua.

As duas questões chave levantadas nesta seção abarcam a falta de profissionais para trabalharem na área de educação e a desmotivação dos professores. A esse respeito, Toschi & Oliveira (2012a) denunciam que a falta de professores em diversos campos do conhecimento e em várias escolas deve-se aos baixos salários, ao desprestígio social e às péssimas condições de trabalho que acabam por repelir o interesse de jovens pela profissão. Além disso, os autores também veem negativamente o fato de a legislação em vigor autorizar que profissionais de outras áreas se tornem professores se realizarem cursos de complementação pedagógica de curta duração, uma vez que essa concessão pode diminuir ainda mais a importância social e a profissionalização da carreira docente. A fim de atuar significativamente sobre tal problema, os autores propõem que:

Uma política com claros objetivos de interferir a fundo em questões estruturais deveria atuar sobre condições de trabalho, salários, planos de carreira e o mal-estar que o professor tem experimentado na atualidade, e não simplesmente facilitar a entrada de outros profissionais que decerto atuarão na área educacional não como opção de tempo integral, conhecendo e vivendo suas especificidades profissionais, mas como um “bico” para uma situação de desemprego ou até que consigam uma ocupação mais vantajosa (Toschi & Oliveira, 2012a, p. 282).

Desta maneira, as considerações dos dois participantes se complementam sugerindo a ideia de que a desmotivação pode ser originada da falta de

preocupações efetivas com a organização escolar, com a profissão docente e com a estrutura humana necessária para que a educação ocorra satisfatoriamente. Ademais, a desmotivação também pode ser associada a um certo cansaço de estar sempre lutando em vão, o que pode ser conferido quando Fernando declara “ *você tá numa via, né, com cinco faixas, você tá na contramão*”. Nesse momento, o participante sinaliza os direcionamentos opostos do caminho da educação e daquele trilhado pelos professores.

#### 5.4. Avaliação Educacional: conteúdos escolares

O quarto e último eixo temático que compõe a análise de dados desta pesquisa trata da avaliação educacional e dos conteúdos escolares, assunto também trazido para a interação pelos professores participantes do grupo focal. Selecionei o fragmento 7 a seguir para discutir o tema desta seção por entendê-lo como um momento em que os participantes falam sobre as consequências da forma de organização dos conteúdos escolares, vislumbram possíveis mudanças no arranjo curricular atual e relacionam o assunto à avaliação educacional.

O fragmento inicia após uma sugestão minha de que a formação geral básica deveria funcionar paralelamente a um momento ou turno extra, onde as potencialidades específicas dos alunos pudessem ser trabalhadas de maneira individualizada. Fernando indica, então, a partir da linha 1522 que tal proposta já existe e começa a exposição da sua opinião sobre ela e outras questões relacionadas.

#### Fragmento 7

273	1522	<b>Fernando</b>	não, sim, mas isso já: de certa forma já
	1523		existe, né, mas, mas a gente sabe que não
	1524		funciona. a coisa tem que ser, tem que
	1525		pegar a questão, se quiser mudar mesmo, tem
	1526		que mudar <u>estruturalmente</u> , tem que pegar,
	1527		<u>derruba</u> isso e faz de novo, né? porque já
	1528		tá, já tá tudo enferrujado, podre,
	1529		coluna, né, já não tá certo, cara, tem que
	1530		jogar isso no chão e construir de novo, né,
	1531		então, qual é, <u>faz</u> nas escolas, como se faz
	1532		nas faculdades? faz uma escola pra línguas,
	1533		faz outra escola >pra desenvolver as
	1534		exatas,< faz outra escola pra desenvolver
1535	as humanas e as biomédicas, mas é lógico		
1536	que no nível deles, pô, vamos começar a		

	1537 1538 1539 1540 1541 1542 1543 1544 1545 1546 1547	<b>Fernando</b>	faculdade desde cedo, né? o cara não gostou, vai lá e pum, troca, ou então faz isso ser regra, um ano aqui, outro ano ali, outro ano ali, outro ano ali e pronto, em cinco anos ( ) vamos botar cinco pilares aí, então precisa fazer isso, né, e vamos resolver isso, cara, porque do jeito que tá sem querer não vai dar, cara, não dá. e eu não quero ser carrasco de criança mais, °não quero, né?° então é por isso que eu tô afim de pular fora disso, né...
274	1548	<b>Suzana</b>	você tá a fim de pular fora?
275	1549 1550	<b>Fernando</b>	já tô pensando, nã:o, cansei de ser carrasco, [eu tenho que ser amigo deles.]
276	1551 1552 1553 1554 1555	<b>André</b>	[já existe uma proposta aí] que é você é: juntar um pouco mais as disciplinas em áreas, né? então você vai trabalhar as áreas huma:nas, vai trabalhar as áreas °científicas, enfim...°
277	1556	<b>Fernando</b>	e cortar gordura.
278	1557 1558 1559 1560	<b>André</b>	exatamente, e aí fazer um trabalho, é: direcionado mesmo, pra, pro conhecimento, né, aí não é mais aquele conteúdo, compart-é:
279	1561	<b>Suzana</b>	compartimentado
280	1562 1563 1564 1565 1566 1567 1568 1569 1570 1571 1572 1573 1574 1575 1576 1577 1578 1579 1580 1581 1582 1583 1584 1585 1586 1587 1588 1589 1590	<b>André</b>	<compartimentado,> exatamente, é algo mais amplo, vamos trabalhar geografia e história, vamos trabalha:r as linguagens, de uma maneira, num projeto só, entendeu? então isso talvez possa dar, surtir algum efeito. agora, do jeito que a gente tá vendo, já tão pensando em colocar mais disciplinas, como <u>ética</u> , como <u>moral</u> , aí já vem as diversas, é que já tem, °as disciplinas obrigatórias,° então vai incluindo e vai compartimentando, vai colocando novos profissionais ali, e vai diminuindo o tempo, então você tem hora de aula que vai ter cinco minutos, que até você organizar se transforma em meia hora, e meia hora é um período muito pequeno. então eu acho que tem que repensar a escola, não adianta a gente ficar batendo na tecla que enquanto não fizerem processos seletivos adequa:dos, dando melhores condições de traba:lho, melhores condições de salário, a gente não vai dar jeito na educação, não adianta, o que pode se fazer é o que já está sendo feito, é conseguir alcançar um resultado ( ) médio pra dizer se tá bom ou se tá ruim, agora <u>melhorar</u> , fazer com que o menino pobre tenha as mesmas chances do menino rico, isso a escola não faz, ainda.
281	1591 1592 1593 1594	<b>Fernando</b>	e quando chegar esse momento, <u>se</u> chegar esse momento onde os alunos tivessem como querer, essa questão da avaliação, isso ia ser o menos preocupante.
282	1595	<b>André</b>	menos preocupante.

283	1596 1597 1598 1599 1600 1601 1602 1603 1604 1605 1606	<b>Fernando</b>	porque o menino não ia tá ali obrigado, o cara tá ali querendo, e se não quiser...mas aí tem a questão né, o governo não quer que você deixe a criança em casa, ele <u>tem</u> que tá, porque senão vai virar bandido, não sei o que lá, °aí tem essas outras questões,° mas sobre essa questão da avaliação, né, pra não fugir do tema, se o cara tiver ali com vontade, ele vai alcançar o mínimo com facilidade, né, então aí...
284	1607	<b>Suzana</b>	não vai ser mais uma questão, né?
285	1608 1609	<b>Fernando</b>	é, não vai ser mais um <u>problema</u> , [vai ser...]

No turno 273 do fragmento em questão, Fernando comenta as mudanças que, em sua opinião, precisam acontecer no sistema educacional e nos conteúdos básicos trabalhados dentro das escolas. O participante é bastante enfático em suas afirmações não só pela repetição da necessidade de transformação das escolas, como também da elaboração de seu discurso calcado em construções do tipo proposta, algumas moduladas com diferentes graus de obrigação, como se pode observar no quadro abaixo.

Função Semântica	Tipo de Modalidade	Expressão da Modalidade
<b>Proposta</b>	<b>Modulação</b>	<b>obrigação alta</b>
<u>tem que</u> mudar estruturalmente (l. 1525-1526)		
<b>Proposta</b>	<b>Modulação</b>	<b>obrigação alta</b>
<u>tem que</u> jogar isso no chão e construir de novo (l. 1529-1530)		
<b>Proposta</b>	-	-
<u>derruba</u> isso aí e faz de novo (l. 1527)		
<b>Proposta</b>	<b>Modulação</b>	<b>obrigação média</b>
<u>precisa</u> fazer isso (l. 1542)		
<b>Proposta</b>	-	-
<u>vamos</u> resolver isso (l. 1542-1543)		

A sequência de propostas enunciadas por Fernando são formas oracionais que não podem ser postas em dúvida, refutadas ou negadas (Gouveia, 2009). Além disso, algumas das construções do quadro acima contam com o recurso da modalidade, isto é, nelas incide uma carga semântica que pode se inclinar para a

polaridade positiva ou para a negativa. Isso acontece com a primeira, segunda e quarta orações do quadro e, por serem propostas, a modalidade é chamada de Modulação ou, nos termos de Neves (1996 apud Schlee, 2006), modalidade deôntica, que no grego significa “o que é preciso”. Cumpre ressaltar que essas três construções são representadas no indicativo porque foram moduladas por auxiliares indicadores de obrigatoriedade, mas continuam com o status de propostas. As orações da segunda e quinta linhas do quadro mantêm a forma imperativa recorrente das construções não moduladas.

Em síntese, as cinco orações do último quadro apresentam uma construção na qual o falante adota o papel de pedir bens & serviços ao interlocutor e cuja resposta esperada é a execução de uma ação. Sendo assim, Fernando parece requerer medidas concretas para suas demandas, isto é, o participante reivindica, em forma de ordem, uma ampla modificação do formato curricular vigente.

A demanda por essa remodelação total exposta por Fernando fica ainda evidenciada na Apreciação que o participante faz do atual sistema quando afirma, nas linhas 1528 e 1529, que este está “*enferrujado, podre, coluna*”. Os itens lexicais utilizados estão no campo semântico da construção e remetem a uma Avaliação do valor das condições estruturais da escola, que, de acordo com o participante estão ultrapassadas. Para Luckesi (2011), se queremos resultados novos no curso do ensino e da aprendizagem, é necessário que se instaurem hábitos novos e que se criem novas condições para exercitá-los. Assim como Fernando faz a partir do uso da modulação, o autor indica a urgência de mudanças, que se referem, sobretudo, ao abandono de um modelo educacional histórico que nos aprisiona e faz com que continuemos a reproduzir padrões arraigados de condutas escolares (Luckesi, 2011).

Ao mesmo tempo em que indica a urgência de uma reforma nos conteúdos escolares, Fernando também demonstra uma descrença na melhoria do atual sistema e se posiciona de maneira afetiva em relação ao seu papel enquanto professor. O excerto abaixo exhibe as Avaliações no discurso do participante.

**Excerto 1 (fragmento 7)**

1543	resolver isso, cara, porque do jeito que tá	
1544	sem querer não vai dar, cara, não dá. e eu	
1545	não quero ser carrasco de criança mais,	<b>Afeto</b>
1546	°não quero, né?° então é por isso que eu tô	
1547	afim de pular fora disso, né...	
1548	youê tá a fim de pular fora?	
1549	já tô pensando, nã:o, cansei de ser	
1550	carrasco, [eu tem que ser amigo deles.]	<b>Afeto</b>

No trecho marcado em vermelho, Fernando demonstra como os fatos que ele vinha relatando o afligem emocionalmente e fazem com que ele tenha a postura não amigável com os alunos. O participante avalia tal situação em termos afetivos, sobretudo quando enfatiza que não deseja mais essa posição para si e, por esse motivo, está pensando em alternativas para sair da profissão. A Avaliação por meio do Afeto é uma estratégia que marca a presença subjetiva do falante/escritor na interação e tem por objetivo convidar o ouvinte/leitor para compartilhar dos mesmos sentimentos e, conseqüentemente, torná-lo mais disposto a legitimar outros posicionamentos ideológicos (White, 2001).

Nesse sentido, a imagem do carrasco em oposição à ideia do amigo é trazida para a discussão por Fernando que constrói seus sentimentos sobre a relação professor-aluno. Por definição, o carrasco é um indivíduo cruel e perverso que persegue pessoas com vistas a executá-las. Fernando faz uso dessa ideia exagerada para denotar um papel que lhe é atribuído por causa de um sistema por ele considerado como falido. O uso dessa imagem pelo participante não se dá ao acaso, o professor carrasco é fruto de uma concepção de avaliação baseada no fetiche e no medo, reiterada ao longo da história da educação. Nesse caso, a nota se torna uma entidade independente que orienta a relação professor-aluno e domina os últimos, como se nada tivesse a ver com a aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma trajetória educacional que se firmou a partir de valores de dominação que adota práticas de exposição do erro, da ridicularização do fraco e enaltecimento do forte, da criação de climas de tensão e medo no contexto escolar (Luckesi, 2011). A imagem do professor perverso construída pelo participante é especialmente pertinente se considerarmos algumas disciplinas conhecidas no imaginário coletivo como mais difíceis e capazes de provocar terror nos alunos, como a matemática, por exemplo, área de atuação de Fernando.

Fernando parece resistir a essa tendência quando afirma que precisa ser amigo dos alunos, reconhecendo a necessidade de se posicionar como companheiro de jornada dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, todo um sistema escolar há de contribuir para o estabelecimento de relações menos autoritárias e mais colaborativas entre escola e alunos, o que dialoga com o pensamento de Luckesi (2011, p. 91):

Uma sociedade democrática funda-se em relações de reciprocidade e não de subalternidade e para que isso ocorra é preciso um conjunto de competências e a escola tem o dever de auxiliar a formação dessas competências, sob pena de estar sendo conivente com a domesticação e a opressão, características de uma sociedade conservadora.

Após os turnos de Fernando, André menciona, entre as linhas 1551 e 1555 da proposta de trabalhar o conhecimento por áreas temáticas. Fernando complementa com a expressão “*e cortar gordura*” na linha 1556, fazendo uma apreciação implícita da organização curricular corrente. Quando o participante indica que é preciso cortar a gordura, ele deixa subentendido que existe algo extra, desnecessário que precisa ser eliminado. A partir desse momento, André concorda com Fernando e sugere muitos exemplos do que poderia ser feito para realizar a mudança tematizada pelo segundo. Inicialmente, André parece convidar seus interlocutores a compartilhar de suas impressões quando diz, entre as linhas 1563 e 1565, “*vamos trabalhar geografia e história, vamos trabalhar as linguagens, de uma maneira, num projeto só, entendeu?*”. As construções desse trecho configuram propostas e, portanto, não estão abertas à negociação. Por estarem na forma imperativa, as orações também são absolutas e não há a necessidade de especificar tempo, já que “só podem se referir à uma ação ainda não executada, isto é, só podem se referir a um tempo futuro” (Thompson, 1996, p. 48). Além disso, as construções de André são um tipo especial de imperativo, pois incluem o elemento ‘vamos’, nas quais o sujeito subentendido não é apenas o “você”, mas o “você e eu” (Halliday, 1994).

Sendo assim, notamos que André propõe mudanças que, segundo ele, não estão em andamento e devem ser executadas invariavelmente. O participante utiliza o recurso do imperativo com ‘vamos’ para convidar e incluir seus interlocutores e a si mesmo no empreendimento de suas sugestões para o currículo escolar. O engajamento dos professores na elaboração dos currículos que André

pleiteia em seu discurso é apontado por Hoffmann (2011) que entende que as teorias e estudos desenvolvidos por pesquisadores dentro das universidades não são suficientes para garantir benefícios educacionais. Para a autora eles devem ser utilizados juntamente às reflexões produzidas por professores a partir de suas práticas, promovendo, assim, um esforço coletivo para delinear os rumos da educação.

Além desse convite no começo do turno de André, todo o discurso do participante é pautado em Avaliações em termos de Julgamento das condutas realizadas e não realizadas no sistema educacional bem como Apreciação do atual conteúdo curricular e condições escolares. No excerto 2 abaixo tais Avaliações estão esquematizadas pelas cores e serão comentadas em seguida.

### Excerto 2 (fragmento 7)

1562	<compartimentado,> exatamente, é algo mais	Apreciação
1563	amplo, vamos trabalhar geografia e	composição
1564	história, vamos trabalha:r as linguagens,	
1565	de uma maneira, num projeto só, entendeu?	
1566	então isso talvez possa dar, surtir algum	
1567	efeito. agora, do jeito que a gente tá	
1568	vendo, já tão pensando em colocar mais	
1569	disciplinas, como ética, como moral, aí já	Julgamento
1570	vem as diversas, é que já tem, °as	estima
1571	disciplinas obrigatórias,° então vai	social
1572	inchando e vai compartimentando, vai	
1573	colocando novos profissionais ali, e vai	
1574	diminuindo o tempo, então você tem hora de	Apreciação
1575	aula que vai ter cinco minutos! que até	valor
1576	você organizar se transforma em meia hora!	
1577	e meia hora é um período muito pequeno.	
1578	então eu acho que tem que repensar a	
1579	escola, não adianta a gente ficar batendo	Julgamento
1580	na tecla que enquanto não fizerem processos	estima
1581	seletivos adequados, dando melhores	social
1582	condições de trabalho, melhores condições	
1583	de salário, a gente não vai dar jeito na	Apreciação
1584	educação, não adianta, o que pode se fazer	valor
1585	é o que já está sendo feito, é conseguir	
1586	alcançar um resultado ( ) médio pra dizer	
1587	se tá bom ou se tá ruim, agora melhorar,	Julgamento
1588	fazer com que o menino pobre tenha as	sanção
1589	mesmas chances do menino rico, isso a	social
1590	escola não faz, ainda.	

Ao analisarmos o excerto 2, percebemos que a Apreciação e o Julgamento se entremeiam no discurso do participante dando suporte à construção de seu pensamento. As Avaliações do tipo Julgamento estão direcionadas à atitude dos

responsáveis pela organização educacional no Brasil e, embora não haja menção explícita aos órgãos ou instituições, fica claro na fala de André que ele está denunciando entidades superiores aos professores, sobretudo nas orações “*já tão pensando em colocar mais disciplinas*” (linhas 1568 e 1569) e “*enquanto não fizerem processos seletivos adequados*” (linhas 1580 e 1581). Nesses trechos, o participante não se inclui nas orações, de maneira que não se reconhece nas ações por ele julgadas. As Avaliações do tipo Apreciação estão dirigidas ao currículo, à organização da vida em sala de aula e às condições de trabalho do professor. Nota-se que a maioria das Avaliações dessa categoria surgem como consequência de atitudes das instituições sendo julgadas pelo participante.

Nos trechos em verde, classificados como Julgamento, temos fatos narrados por André, que, se observados isoladamente, podem parecer descrições não avaliativas. No entanto, existe neles um Julgamento implícito que, segundo White (2001) se caracteriza por fatos simples que desencadeiam valores de Julgamento dependendo do posicionamento ideológico, social e cultural dos interlocutores. No caso das Avaliações de André, podemos indicar que existe um Julgamento negativo das ações dos órgãos educacionais não só por esse conhecimento ideológico compartilhado entre os participantes da conversa, mas também pela constante Apreciação negativa que André realiza das condições escolares como forma de consequência de condutas externas. Dessa maneira, a Apreciação neste trecho serviu como suporte para provocar um Julgamento negativo da maneira como a educação está sendo conduzida.

Entre as questões avaliadas por André no excerto 2 estão os currículos inchados, a falta de tempo e as condições desfavoráveis de trabalho. Alguns desses pontos são discutidos por Hoffmann (2011) quando sugere que os professores, no afã de darem conta de todos os itens estabelecidos nos currículos, se tornam angustiados e se encontram em uma permanente corrida para cumprirem esse compromisso ao fim do ano letivo. Nessa busca, agravada pela organização disciplinar com bases excessivamente conteudísticas, “educadores e educandos se desencontram, seguem rumos distintos, sem se conhecer, sem dialogar ou dar-se tempo de parar e refletir sobre a experiência educativa que ambos estão compartilhando” (Hoffmann, 2011, p. 40).

Deve-se destacar que as reclamações de André sobre a falta de tempo e a extensão do currículo podem ter sido trazidas pelo participante por serem

problemáticas especialmente para sua área de atuação, que é a de língua espanhola, disciplina cujo número de tempos na grade escolar é bastante pequeno em relação ao das outras matérias. Essa conjuntura, portanto, pode explicar o incômodo de André no que tange ao tempo disponível para trabalhar os conteúdos de sua disciplina.

Vale chamar a atenção para o trecho entre as linhas 1587 e 1590, onde André faz um Julgamento do tipo sanção social sobre a escola. Ainda que esta não seja especificamente uma entidade humana cujo comportamento pode ser avaliado, fica claro que na escola operam ações de agentes de vários tipos que determinam sua configuração no modelo que conhecemos. Sendo assim, ao dizer que a escola não promove igualdade de oportunidades entre ricos e pobres, o participante dirige, implicitamente, um Julgamento a todos as entidades ou indivíduos que colaboram para que esse formato não democrático se instaure. Trata-se de um Julgamento de sanção social, pois partimos do princípio de que a escola, em sua essência, deve estar a serviço dos interesses de todos os grupos e culturas, socializando conhecimentos como direitos universais (Libâneo, et al, 2012). Se essa função primeira não é cumprida, uma regra é quebrada e uma Avaliação sobre a legalidade ou moralidade se constrói.

A partir dessa Avaliação, André pontua, em tom de denúncia, seu posicionamento crítico em relação ao comportamento daqueles que tornam a escola um lugar que não exerce seu papel social, violando o direito de cidadãos almejarem oportunidades por meio do estudo. A esse respeito, Luckesi (2011) afirma que o modelo pedagógico atual traduz um modelo social em que a distribuição social das pessoas não se modifica, isto é, os considerados mais aptos socialmente se mantêm e os que são vistos como menos aptos também permanecem nesta mesma condição. Portanto, “o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas e, assim sendo, não auxilia a transformação social” (Luckesi, 2011, p. 84), ainda que a lei garanta igualdade a todos os sujeitos.

Posteriormente a esse trecho onde André avalia os conteúdos escolares e os comportamentos que originam a atual configuração curricular, Fernando adiciona informações que sugerem um acordo no grupo, como pode ser observado no excerto abaixo, que corresponde ao fim do fragmento 7. Após esse trecho, houve apenas mais uma consideração de André, já analisada nesta pesquisa, e a

interação do grupo focal se encaminhou para o final. Na coluna do meio com o texto foram marcados os pontos onde se pode verificar a concordância entre os participantes enquanto que na coluna da direita, os mesmos foram comentados.

### Excerto 3 (fragmento 7)

1591 1592 1593 1594	e quando chegar esse momento, se chegar esse momento onde os alunos tivessem como querer, essa questão da avaliação, isso ia ser o menos preocupante.	Referência à fala de André
1595	menos preocupante.	Repetição da fala de Fernando
1596 1597 1598 1599 1600 1601 1602 1603 1604 1605 1606	porque o menino não ia tá ali obrigado, o cara tá ali querendo, e se não quiser...mas aí tem a questão né, o governo não quer que você deixe a criança em casa, ele tem que tá, porque senão vai virar bandido, não sei o que lá, °aí tem essas outras questões, ° mas sobre essa questão da avaliação, né, pra não fugir do tema, se o cara tiver ali com vontade, ele vai alcançar o mínimo com facilidade, né, então aí...	
1607	não vai ser mais uma questão, né?	Complemento à fala de Fernando
1608 1609	é, não vai ser mais um problema, [vai ser...]	Concordância direta (é) e repetição da fala de Suzana

O excerto 3 pode ser caracterizado como um momento onde os participantes parecem entrar em acordo ideológico, haja vista a presença de elementos de referência anafórica, repetição de palavras como uma forma de reforçar um posicionamento, complementos de concordância e concordância direta. Ao que parece, os recursos dos participantes de convidar o outro a dividir consigo as mesmas concepções ideológicas, manifestados em vários excertos até então, se materializa mais fortemente neste momento. Vê-se, então, a construção de um posicionamento comum no grupo que está pautado, sobretudo, na necessidade de reformas educacionais para que a escola e a avaliação educacional sejam ressignificadas no contexto brasileiro.

Destaca-se ainda, entre as linhas 1591 e 1609, onde Fernando tem os maiores turnos, um encadeamento de situações hipotéticas a respeito da condição do aluno que, se cumpridas, culminariam com uma visão menos problemática da

avaliação educacional. É válido, então, fazer uma análise desta sequência por diversos ângulos procurando entender como determinados usos da linguagem são decorrentes de e constroem significados específicos. Para tanto, foram selecionadas, no trecho em questão, as orações que fazem referência ao aluno. Observa-se, primeiramente, no quadro a seguir, o Modo Verbal de cada uma das orações, que é um dos recursos disponíveis na língua para que se estabeleçam relações interpessoais entre os interlocutores de uma interação e constitui-se por Sujeito + Predicador/Finito (cf. cap. 3, item 3.5.1.).

Sujeito	Predicador/Finito	Resíduo
os alunos	tivessem como querer	- (l. 1592-1593)
o menino	não ia tá	ali obrigado (l. 1596)
o cara	tá	ali querendo (l. 1596-1597)
o cara	tiver	ali com vontade (l. 1603-1604)
ele	vai alcançar	o mínimo com facilidade (l. 1604-1605)

Ao observar o quadro, percebemos que a primeira, segunda e quarta orações constroem situações irreais e hipotéticas, uma vez que o Predicador/Finito dessas construções enuncia fatos que não ocorrerem, mas que podem ou poderão ocorrer caso outras condições sejam cumpridas. A função do Predicador/Finito é possibilitar a verificação da validade da proposição e orientar o interlocutor sobre a realidade temporal do evento e a atitude do locutor em relação a ele em termos positivos ou negativos (Thompson, 1996). No caso das orações mencionadas do quadro, vemos então, Fernando elucidando situações relacionadas ao tempo no formato de suposições.

Além de identificar quais as relações interpessoais construídas na interação entre os professores do grupo focal, faz-se necessário também considerar quais as ideias que estão sendo veiculadas na discussão e, para tanto, observamos as mesmas orações acima pela perspectiva da Metafunção Ideacional, que se refere à característica da linguagem de falar sobre o mundo. O quadro<sup>37</sup> abaixo organiza as

<sup>37</sup> Da mesma forma que ocorre na página 135, nesse quadro, os tipos de Processos nas orações analisadas são diferentes e, portanto, a nomenclatura dos participantes envolvidos em seu desenrolar também é distinta. Por esse motivo, optei por descrever esses elementos apenas como “Processo” e “Participante” nos títulos do quadro.

referidas orações dentro da Transitividade, sistema semântico que realiza, na lexicogramática, a Metafunção Ideacional.

Participante	Processo	Participante	Circunstância
os alunos	tivessem como querer	-	-
o menino	não ia tá		ali obrigado
o cara	tá		ali querendo
o cara	tiver		ali com vontade
ele	vai alcançar	o mínimo	com facilidade

Os elementos do sistema de Transitividade possibilitam olhar para a mensagem com foco em seu conteúdo e em como a língua é usada para que falantes/escritores se refiram às entidades do mundo e à forma como agem sobre ou se relacionam umas com as outras (Thompson, 1996). No caso do quadro acima, temos que Fernando se refere, a partir do uso de variados itens lexicais, ao Participante aluno, de modo que este é foco experiencial de seu discurso, sendo responsável pelo desenrolar de Processos de diversos tipos. Focalizo ainda o elemento Circunstância, que, de acordo com Halliday (1994) constrói o espaço semântico em que a experiência ocorre, denotando noções do tipo quando, onde, como e porque ela ocorre. Sendo assim, notamos o aluno em meio a um contexto de sentidos que oscila entre o estar na escola de maneira forçada e estar da escola por prazer. As formas pelas quais Fernando se refere à condição do aluno, já discutida na análise do Predicador/Finito, sugere que o primeiro desses sentidos relaciona-se a uma realidade e o segundo a uma hipótese, segundo o discurso de Fernando.

A partir da análise da fala de Fernando sob diversos ângulos, identificamos sua ênfase em uma condição do aluno dentro das escolas e o desejo do participante de que um dia ela seja diferente. A reflexão do participante vai ao encontro do postulado por Hoffman (2011) quando afirma que a escola já sente a necessidade de mudança não exatamente pelas pesquisas teóricas que recomendam novos rumos para a educação, mas pela recorrente expressão da insatisfação dos alunos. A autora explica que, diante de uma sociedade cada dia mais dinâmica, conturbada e desafiadora, os estudantes se mostram desmotivados

ao passar anos em um ambiente desprovido de sentidos e com práticas arbitrárias. Desta maneira, alguns alunos encaram a vivência escolar como algo forçado que cumprem para evitar problemas de várias ordens (Perrenoud, 1999).

Como consequência de todas essas suposições sobre a condição do aluno em relação aos conteúdos escolares e dentro da própria escola, Fernando e eu apontamos o fato de que a avaliação educacional não será mais um assunto complexo ou que cause incômodos. O quadro a seguir resume, em negrito, as Avaliações que Fernando e eu fazemos sobre a avaliação educacional.

Trechos do excerto 3 (fragmento 7)	Avaliatividade
essa questão da avaliação, isso ia ser o <b>menos preocupante</b> (l. 1593-1594)	Apreciação reação
não vai ser mais <b>uma questão</b> (l. 1607)	Apreciação composição
não vai ser mais <b>um problema</b> (l. 1608)	Apreciação composição

Nota-se a Apreciação dos participantes em relação à avaliação educacional, isto é, Avaliação de um processo em termos de sua estética. Cumpre ressaltar que estamos tratando, nos trechos deste último quadro, da consequência de situações irreais apontadas na análise anterior. Sendo assim, se os participantes constroem a avaliação, em uma situação hipotética, como algo positivo, não problemático, infere-se que o que ocorre de fato é o contrário disso.

É recorrente, nos contextos escolares, que a questão da avaliação seja dramatizada, tanto é que desde muito jovens os alunos tomam consciência disso (Perrenoud, 1999), construindo os instrumentos avaliativos como momentos de tensão e medo. Ao invés de se constituir como uma possibilidade de observar os modos de raciocínio de cada um e auxiliar alunos a progredir em direção a um objetivo (Perrenoud, 1999), a avaliação torna-se, de fato, uma questão, um problema, como apontado pelos participantes do grupo focal. Como foi apontado em alguns momentos deste capítulo, uma mudança de visão sobre a avaliação educacional está vinculada ao entendimento da escola como um espaço democrático, onde professores e alunos trabalham para o aprendizado mútuo em uma relação não de subordinação, mas de compartilhamento de experiências e de socialização de conhecimentos como direitos de todos.

A análise dos dados orais produzidos pelos participantes desta pesquisa no grupo focal se propôs a compreender seus posicionamentos e Avaliações sobre avaliação educacional e temas correlacionados. A discussão dos sentidos construídos por esses professores, via discurso, são o fio condutor do próximo capítulo, que se ocupa das perguntas de pesquisa bem como do relato reflexivo elaborado após o reencontro com André, Karina e Fernando.