

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE BASTOS MACHADO

**Impressões acerca dos testes de larga escala: um estudo de caso em uma
escola pública do município do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2017

ALINE BASTOS MACHADO

**Impressões acerca dos testes de larga escala: um estudo de caso em uma
escola pública do município do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Orientadora: Prof.^a Dra. Claudia de Oliveira Fernandes.

Rio de Janeiro

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado

**Impressões acerca dos testes de larga escala: um estudo de caso em uma
escola pública do município do Rio de Janeiro**

Aprovada pela Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Claudia de Oliveira Fernandes
Orientadora - UNIRIO

Prof^a. Dr.^a Andrea Rosana Fetzner - UNIRIO

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo-UERJ/FEBF

Rio de Janeiro, _____/_____/2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas diretamente envolvidas no processo de realização desta pesquisa.

À minha doce e forte orientadora, Claudia de Oliveira Fernandes que, com muita paciência, conduziu todo o processo, do início ao fim. Aos meus professores do Curso de Mestrado, e a cada palavra de incentivo.

Às professoras Carmem Sanches e Teresa Esteban, que contribuíram na fase do exame de qualificação. Ao professor Ivan Amaro e à professora Andréa Fetzner, que aceitaram compor a banca. Esta, como professora do programa, esteve sempre presente, também, ao longo de todo o curso, acompanhando os avanços e recuos das pesquisas.

Aos meus queridos colegas de grupo de pesquisa pela imensa contribuição nas discussões teóricas. Especialmente, à Andrea, Daniela, Aurea, Henrique, Cláudia, Daniele, Natália e Karla, por toda a força, colaboração e amizade de cada um.

Aos colegas de trabalho na escola do Município do Rio, que possibilitaram o acesso ao espaço para que esta pesquisa se realizasse: Débora, Andrea, Beatriz, Aloisio, Djalma, e aos demais colegas professores e funcionários.

Aos meus alunos, e aos seus pais e responsáveis, que entenderam o quanto poderiam contribuir com a pesquisa para a Educação com seus depoimentos.

À minha “compa” Lu, que pegava sempre na minha mão quando eu precisava. Literalmente, te amo!

Aos meus familiares, que sentiram a minha ausência e notaram minhas faltas, mas compreenderam, acima de tudo, que era por justo motivo. Especialmente, à minha prima Rose, pela precisa contribuição na tradução para o inglês do meu resumo.

Aos meus amados filhos, por todo gesto de carinho, mesmo que o tempo fosse curto. Aos meus Pais, por sempre me incentivarem. Quem eu seria, se não fossem vocês minhas referências?

Ao querido amigo Adilson Severo que, desde a Pós-graduação na UFRJ, está ao meu lado e, nessa fase, me deu todo o suporte psicológico e técnico. Te amo.

Agradeço a todas as oportunidades que contribuíram para que este trabalho se realizasse. As dificuldades ao longo do caminho foram, com certeza, a maior e mais desafiadora motivação de todas.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CESPEB- Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica

CRE- Coordenadoria Regional de Educação

COMLURB – RJ Companhia Municipal de Limpeza Urbana do Município do Rio de Janeiro

EDIs -Espaços de Desenvolvimento Infantil

EJA -Educação de Jovens e Adultos

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERio- Índice de Desenvolvimento da Educação Municipal da Cidade do Rio de Janeiro

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério

GEA- Ginásio Experimental das Artes Visuais

GENTE- Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais

GEPAC-Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Currículo

GEO - Ginásio Experimental Olímpico

GES - Ginásio Experimental do Samba

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PISA- Programe for Internacional Student Assesment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PPP- Projeto Político Pedagógico

SME-RJ- Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB -Universidade de Brasília

UNESCO -Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO -Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

MACHADO, Aline Bastos. Impressões acerca dos testes de larga escala: um estudo de caso em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. UNIRIO, 2017. 80 Páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa se desenvolveu dentro do espaço da escola e teve como objetivo analisar como os sujeitos que integram esse espaço se colocam diante da realização do projeto político de homogeneização do saber imposto pelo governo, especialmente a partir dos testes de larga escala. Diante da perspectiva, em que a sala de aula se apresenta como um espaço de possibilidades de construção do conhecimento e que se caracteriza pela diversidade, acredita-se que, nesse contexto, se dá a desconstrução desse modelo imposto “de cima para baixo”, a partir da sistemática valorização do saber dos alunos e suas diferentes maneiras e ritmos de aprendizagem. A análise se realizou a partir do ponto de vista de uma professora, que observou a rotina diária da escola em que trabalha, e que, junto com seus alunos, tem vivenciado os diversos momentos de transformação dessas políticas educacionais desde 2009. A metodologia relaciona a observação dos vários aspectos do cotidiano da escola, enfatizando as impressões dos alunos acerca dos exames, provas e testes, dentro dos limites dessa realidade. Através, finalmente, em refletir sobre novas possibilidades e metodologias que tragam propostas e novas perspectivas de avaliação, o que ocorreria ao longo de todo o processo de aprendizagem e prática docente. A pesquisa apontou a escola como espaço propício para dinamizar mudanças e reflexões que partam, principalmente, das demandas estudantis.

Palavras-chave: Exames de larga escala; Rio de Janeiro; ensino fundamental II.

ABSTRACT

MACHADO, Aline Bastos. Impressions about large-scale tests: a case study at a public school in the city of Rio de Janeiro. UNIRIO, 2017. 80 Páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

The work developed within the space of the school and aims to analyze how the subjects that make up this space and that stand out for the differences, stand before the accomplishment of the political project of homogenization of knowledge imposed by the government present in the tests of long scale. Faced with the perspective in which the classroom presents itself as a space for possibilities of knowledge construction and characterized by diversity, it is believed that in this context the deconstruction of this top-down imposed model is inserted in the evaluation policies of the government, based on the systematic appreciation of students' knowledge and their different ways and rhythms of learning. The analysis was carried out from the point of view of a teacher who observed the daily routine of the school in which she works, and who together with her students has experienced the various moments of transformation of these educational policies since 2009. The methodology relates the observation of the various aspects of the school daily emphasizing students' impressions about exams, tests and tests within the limits of this reality. Finally dare to reflect on new possibilities and methodologies that bring proposals and new perspectives of evaluation, which would occur throughout the entire process of learning and teaching practice. The investigation notes that the school is a space conducive to dynamizing changes and reflections that depart mainly from the student demands.

Keywords: Large scale exams; Rio de Janeiro; elementary school 2.

SUMÁRIO

1. Apresentação (uma breve introdução)	9
Capítulo 1 – A escola e os sujeitos que a integram	17
1.1 – Contextualizando as mudanças na educação do Rio de Janeiro – Como a escola as recebeu?	19
1.2 – Afinal de onde vêm essas mudanças? A origem das políticas de avaliação no Brasil	28
1.3 – De qual avaliação estamos falando?	38
1.4 – Conceituando Avaliação Externa	39
1.5 – Os testes de Larga Escala e sua ação sob os estudantes	43
Capítulo 2 – A escola e a configuração da dinâmica cotidiana a partir das influências dos Testes de Larga Escala	49
2.1 – A imersão no universo da observação: o foco do olhar	50
2.2 – As Entrevistas: Fala, garoto e garota! Pergunta aí, professora!	58
2.2.1 – E aí, posso perguntar umas coisas sobre provas para vocês?	61
Capítulo 3 – A escola, os estudantes, a construção do conhecimento: permanências e resistências	73
3.1 – O papel do professor na construção do conhecimento do aluno...	93
Considerações Finais	96
Referências	100
Apêndice Metodológico	107
Anexos	108

1 – Apresentação (uma breve introdução)

Minha trajetória acadêmica tem início com o ingresso na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 1991, para cursar História nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, aos 18 anos de idade. Foi um período de muitas descobertas e o momento de introdução ao universo da pesquisa histórica e suas técnicas. A história, como disciplina, me fascinava na escola, porém, desconhecia algumas de suas dimensões científicas quando escolhi fazer o vestibular para a área, mas tinha curiosidade pela especificidade da investigação. O desejo inicial era tornar-me professora de História de ensino Universitário, pois havia lido um romance que me seduziu com essa ideia, mas que não recordo o nome, apesar de fazer imenso esforço para tal. Todavia, o que concretizei, ao final dos quatro anos de estudo, foi ensinar na Educação Básica, o que já havia me encantado durante o estágio supervisionado.

O maior desafio seria “dali pra frente”, levar o encantamento que me causou a pesquisa histórica, para a sala de aula. E esse foi o objetivo central em todos os planejamentos que realizei: abordar o ensino da História com propostas metodológicas diferentes, que interagissem com os estudantes, levando-os a se interessarem pelos temas da História, fosse esta do Brasil ou Geral, através de sua interpretação pessoal e, dessa forma, reagirem sempre com criticidade diante dos fatos históricos.

Iniciei minha vida profissional em escolas particulares de médio e grande porte, lecionando para a educação básica, exercendo minha função com dedicação, pois sempre me identifiquei com meu objeto de trabalho: a História e o Ensino. Participava de concursos públicos para o magistério e, por isso, constantemente estudava ou fazia cursos na minha área. Ingressei, no ano de 2000, no curso de pós-graduação *lato sensu* em História do Brasil da Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, e novamente voltei a ter contato com a pesquisa e com a vida acadêmica. Desenvolvi uma Pesquisa sobre a Revolta de 1660 no Rio de Janeiro, a qual envolvia os produtores de cachaça, então moradores na Paróquia de São Gonçalo, contra o Governador do Rio de Janeiro, Salvador Correia de Sá e Benevides, em um embate pelo fim da proibição da fabricação de seu produto e, também, pela contra o do aumento dos impostos, entre eles, o IPTU.

Paralelo ao curso de especialização, trabalhava como professora, e os desafios eram diversos: a carga horária ainda curta e o salário, conseqüentemente, também. Persistia

na tentativa de ingressar no serviço público, pois, nessa época, acreditava que era a oportunidade de estabilidade e da garantia de uma possível melhoria salarial. Trabalhei por algum tempo na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC/RJ), como contratada, e lá tive maior contato com a área pedagógico-administrativa. Nesse período, me envolvi com o setor de estrutura e legislação dos cursos dessa rede e, também, com a área de supervisão. Nesse contexto, fui aprovada no concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro e deixei a FAETEC meses depois. Como tinha essa identificação com a área pedagógica, procurei por uma instituição que oferecesse o curso de supervisão pedagógica. Ingressei no Curso de administração e supervisão escolar na Universidade Candido Mendes para realizar o curso. Neste, deparei-me com uma experiência acadêmica diferente da que tinha vivido na UFF, e confesso que fiquei um pouco frustrada com a pouca ênfase dada à pesquisa e investigação.

Entretanto, foi nesse curso que tive contato, pela primeira vez, com a disciplina de Políticas Públicas e concluí o curso com uma Monografia, em que desenvolvi uma análise sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹ e seu reflexo na prática do professor da educação básica. Investiguei sobre as políticas públicas voltadas para a educação e as avaliações. Concluí minha pesquisa com algumas considerações pontuais, tais como: as atualizações necessárias para a realização dessa avaliação que não partem da dinâmica real de sala de aula, sendo o professor da educação básica um “treinador” de alunos para esse fim e, dessa forma, precisa buscar subsídios para entender e servir àquela avaliação. Na pesquisa, coloquei muitas angústias da prática como professora que ensina e não treina, pois nessa época trabalhava em escola Particular com turmas de Ensino Médio.

Mas, em termos de pesquisa, eu desejava mais!

Tempos depois, recebi por *e-mail* um informativo da abertura de vagas para um curso voltado para professores da rede pública, com ênfase em projetos sociais e políticas públicas, era o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em nível de pós-graduação *lato sensu*. Nessa ocasião, também já tinha matrícula na rede estadual de ensino do Rio de

¹ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em 04/03/2018.

Janeiro, e vivenciava realidades em sala de aula muito diferentes das que eu imaginava no início da minha trajetória profissional. Particpei do processo seletivo e fui uma das selecionadas. Enfim, retornava ao ambiente acadêmico, que me estimulava à pesquisa e com o qual me identificava.

Encontrei muita dificuldade para cursar a pós-graduação na Praia Vermelha², pois trabalhava em Jardim Sulacap³ (Bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro) e Belford Roxo (Município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro⁴ - Baixada Fluminense). Fazia o percurso de trem, mas, com muito sacrifício, conseguia chegar para as aulas, que eram noturnas. E esse foi um fator gratificante. Nesse curso, tivemos a oportunidade de estabelecer uma análise teórica do que vivenciamos na prática. A iniciativa do CESPEB de trazer os professores da educação básica para a universidade fez renovar as expectativas em relação à profissão. Os debates reforçavam a ideia de desenvolver uma pesquisa voltada para o “chão da escola” e para a realidade da escola básica pública do município do Rio de Janeiro. A questão que mais me incomodava era a referente à desvalorização do professor, e a culpa que recaía sobre ele, da má qualidade da educação pública, quando sabemos que isso se deve a anos de descaso político e ações inadequadas à realidade da educação brasileira, de uma forma geral, por seguidos governos. Desenvolvi um trabalho de pesquisa e entrevistas sob a orientação da Professora Cristina Nacif Alves, que me deixou inteiramente à vontade para estabelecer minhas colocações, com interferências que me acrescentaram em método e conhecimento.

A pesquisa em questão abordou elementos relacionados ao cotidiano dos professores, e os efeitos que as cobranças governamentais têm sobre eles e sobre sua rotina de trabalho. Diante de tais propostas governamentais, ditadas pela regulação das políticas públicas educacionais, mais especificamente as de responsabilização da escola pública pela formação integral dos alunos, buscou-se analisar um determinado contexto da realidade educacional no município do Rio de Janeiro. Depreendemos, no desenvolvimento da pesquisa, que tais regulações parecem descaracterizar a prática docente, através da demonstração e do confronto dos resultados das avaliações externas, consideradas a principal forma de verificação da aprendizagem válida do aluno; e, também, da instituição

² *Campus* onde fica a Faculdade de Educação da UFRJ, localizado no bairro da Urca, Zona Sul do Rio de Janeiro.

³ Habitualmente chamado de “Sulacap” apenas.

⁴ Também conhecida como “Grande Rio”.

escolar (tendo em vista o uso desses resultados pelas Secretarias de Educação, amplamente divulgados na imprensa), colocando em cheque a formação e a prática do professor.

A questão de problematizar o impacto das regulações das políticas públicas de avaliação externa no cotidiano da prática docente está diretamente relacionada à constante busca de reafirmação da identidade e valorização do professor, que passa pela temática da formação intelectual deste, e de sua mobilização social em busca de melhores condições salariais e de trabalho. Ao mesmo tempo em que as políticas públicas governamentais procuram incentivar o desenvolvimento da busca por uma “qualidade” da educação, através de medidas avaliativas, atuam de maneira punitiva com quem está na linha de frente do processo educativo desse país. E os efeitos pedagógicos foram sentidos ao longo do processo de ensino/aprendizagem de docentes e discentes envolvidos.

Em linhas gerais essa é minha história até o ingresso no curso de Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), pela qual desenvolvi a presente pesquisa, e que, com muito trabalho e ardor intelectual, empenhei-me em concluir, pois, em nenhum momento, foi-me concedido o afastamento de minhas funções profissionais como docente para realizar esta dissertação, apesar das tentativas nesse sentido.

Encontrei muitas dificuldades para concluir este trabalho, mas também encontrei colaboração e alento. Em meio às leituras para a pesquisa, deparei-me com o seguinte trecho, do livro *Professora Sim, Tia Não*, de Paulo Freire, que define esse momento:

a compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Não é tarefa para gente demasiado apressada ou pouco humilde que, em lugar de assumir suas deficiências, as transfere para o autor ou autora do livro, considerando como impossível de ser estudado. (p.24, 1997).

Pude, então, compreender que iniciar uma pesquisa, e escrever sobre o que foi desenvolvido nela, não se constituía em tarefa fácil. Consciente desse fato, encarei o desafio. E foi a partir desse passo que busquei dar os seguintes. Apresento, neste trabalho, o ponto de vista a partir de uma determinada realidade da Educação pública carioca, marcada pelas transformações de seu tempo. Estas, ocorridas no transcorrer dos dias letivos, nos levaram à observação e à busca de indícios e pistas em várias fontes de análise. Ao longo do texto, apresentaremos as especificidades da escola pesquisada.

Sabendo das múltiplas faces da educação pública brasileira, que são apontadas em diversas análises que se fazem presentes em muitos trabalhos acadêmicos, com várias perspectivas diferenciadas e compreensões complexas, optamos pelo estudo de caso, e

realizamos o recorte dessa realidade, observando e construindo a análise a partir das vivências de uma unidade escolar (pública municipal) do Rio de Janeiro. A escolha da escola não se deu por acaso, pois estava diretamente relacionada ao envolvimento profissional que tenho estabelecido ao longo dos anos, através da atividade profissional que a prática docente em sala de aula me permite realizar.

Esta pesquisa de mestrado integra-se ao quadro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro, da qual faço parte desde 2015, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Currículo (Gepac), que possui a “temática de pano de fundo que motiva os estudos e as pesquisas e o debate acerca do papel social da educação escolar hoje e sua relação com o fracasso ou sucesso escolar⁵. Nela, propus pesquisar, mais objetivamente, sobre como os estudantes, que cursavam durante o ano letivo de 2016, percebem os testes de larga escala na sua rotina escolar; e, mais precisamente, quais suas opiniões acerca das provas bimestrais oriundas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), e como esses instrumentos atuam na vida desses estudantes, interferindo no seu aprendizado e naquilo que não foi aprendido.

Compreendemos que esses instrumentos afetavam, de alguma forma, a rotina dos alunos, apesar de já fazerem parte do cotidiano escolar desde 2009, podendo ser classificados, dentro desse contexto, como externos à realidade dos estudantes. Essa inserção ocorre numa conjuntura em que o governo articula, com sua proposta educacional⁶, outros fatores econômicos e traça o objetivo que é o de

a partir da instauração de uma política educativa de corte neoliberal⁷ buscam-se justificativas “acadêmicas” que permitam fundamentar a restrição do ingresso à educação. Estas justificativas criam novos fetiches pedagógicos que se caracterizam por sua debilidade conceitual, como no caso de termos como “qualidade da educação” por outro lado, são estabelecidos instrumentos que legalizam a restrição à educação: este é o papel conferido ao exame. Todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas

⁵ <<http://www.unirio.br/ppgedu/o-ppgedu>> Acesso: 25/02/2018, sobre o Programa de Pós-Graduação desta Universidade.

⁶ Refiro-me à política da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que, a partir de 2009, inseriu um calendário de avaliações bimestrais nas escolas da rede, como será mais detalhado adiante.

⁷ Segundo a leitura que realizamos de Luiz Carlos Freitas esta política liberal aplicada pelo Estado prega a igualdade de oportunidades e não de resultados. Na perspectiva desta política, dadas às oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições de cada um. No caso da escola, as diferenças sociais são transmutadas (convertidas) em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido se os estudantes desta escola tiveram igualdade em seus resultados ou não e esta conseguiu fazer ou não correções das “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, que é a nossa realidade e de onde partimos para construir o entendimento da desigualdade de resultados.

igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito. (BARRIGA, apud ESTEBAN, 1999, p. 54).

Buscamos a origem dessas ideias, compreendendo que elas se encontram associadas à perspectiva mundial de alcance de uma “qualidade da educação”, vindas de um discurso oficial e empresarial, que emerge da crise do capitalismo e do contexto de Globalização⁸.

Além de representantes de 155 governos que subscreveram a Declaração de Jomtien, ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos, dela participaram agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial. (FRIGOTTO et al, 2003, p. 98).

Segundo o autor da citação acima, o Brasil estava entre esses países, e apresentava a maior taxa de analfabetismo do mundo, sendo convocado a estabelecer medidas imediatas voltadas às “ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO” (p. 98). Desse processo, que tem início na década de 1990 – o qual detalharemos no capítulo 1, é que se desdobraram as reformas educacionais que implementaram os testes de larga escala, com o argumento oficial de solucionar o problema, aqui já apontado, e alcançar metas de qualidade da educação ao longo de 10 anos.

A inserção de instrumentos de avaliação externos ocorre a partir da influência das políticas de avaliação, e passa a ter consequências, uma vez que, aos poucos, mina a autonomia das escolas e dos professores diante da fragilidade da realidade e a expectativa dos objetivos alcançados a partir dessas avaliações. Com a meta de homogeneizar os saberes e os currículos, as políticas de avaliação visam ao esvaziamento gradativo do papel da escola e o fim do protagonismo dos sujeitos, em nome da ascensão dessa política, de caráter centralista e hegemônico, que desvaloriza os conhecimentos dos estudantes, a função do professor e a autonomia pedagógica das escolas.

Os saberes dos sujeitos e seus valores, como indivíduos, são negados nessa massificação vinda de uma prática cada vez mais comum e realizada há mais de duas décadas pelas autoridades governamentais, considerado que a “imitação de políticas

⁸ Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. (FRIGOTTO et al, p. 95, 2003).

estrangeiras e a participação ativa de fundações privadas e movimentos financiados por empresários podem ser apontadas como alguns dos responsáveis por ditar a pauta da política educacional”. (NAZARETH, 2014, p.14).

Sobre o tema, várias pesquisas desenvolveram análises (Fernandes, 2011; Calzavara, 2011; Nazareth, 2014) que apontaram para diversas consequências. Como, por exemplo, a influência dos exames de larga escala no cotidiano escolar – alguns com ênfase nos estudos da responsabilização⁹ docente, ocasionados pelas mudanças que incidiram sobre as suas práticas diante da política de meritocracia¹⁰, estimulada pelos governos, associando o desempenho dos alunos nos testes de larga escala à eficiência (ou não) do trabalho do professor. Os impactos no cotidiano escolar, segundo Claudia de O. Fernandes (2014) poderiam ser positivos, desde que trouxessem, de fato, crescimento e compromisso para o projeto da escola, “bem como ter efeitos negativos, danosos, do ponto de vista educativo e até ético” (p. 121). Isto é o que tem acontecido ao longo desses anos.

A escola, de forma geral, se apresenta como espaço de múltiplos convívios, em que existe uma diversidade de indivíduos com formações familiares diferentes, que estabelecem com ela, e através dela, relações múltiplas entre si, e que se destacam pela diversidade. Essa característica impede que a realização do objetivo de homogeneização desse projeto político, que tem os testes de larga escala como seu instrumento, se concretize. Isso porque tais instrumentos não levam em conta as especificidades locais, sendo subestimados pelos estudantes (como veremos ao longo desta pesquisa), os quais encontram na sala de sala um espaço propício para resistência, pois é nesse ambiente que se realiza o fazer, o desfazer (e o refazer) do conhecimento do estudante, caracterizando a desconstrução do aprendizado desse modelo imposto, e a construção do conhecimento significativo.

A partir do olhar de uma professora, que observou a rotina diária da escola em que trabalha e vivencia com os estudantes as transformações nas políticas educacionais ocorridas no dia a dia, buscamos estabelecer a análise desse contexto e seus principais aspectos, tais como: os ambientes da escola frequentados pelos estudantes, pátio de entrada da escola; na sala de aula, como esses estudantes realizavam as provas; e nas entrevistas, as

⁹ Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, p. 3831 2012)

¹⁰ Meritocracia é um sistema onde os estudantes tem seus desempenhos são analisados, avaliados pelo seu mérito, que está relacionado às notas altas nos exames que medem que tipo de educação vem sendo oferecida a esses.

opiniões deles sobre questões referentes às provas e testes de larga escala. Para tanto, utilizamos como metodologia a entrevista semiestruturada e a observação participante, nos espaços em que os professores e direção trabalham, e estudantes circulam em seu dia a dia. No decorrer das entrevistas realizadas em sala de aula e, também das observações, fomos tecendo os vários comentários sobre os aspectos desse cotidiano escolar. O referencial metodológico usado para nortear a pesquisa baseou-se nas leituras de Minayo (1993), que contribuiu com as possibilidades metodológicas da pesquisa; Menga Ludke (1986) e Marli E. D. André (1986), sob a ótica do estudo de caso e pesquisa participante, que nos deram suporte para o recorte mais apropriado dessa análise.

Para a perspectiva teórico-conceitual, buscamos definir os tipos de avaliação aos quais esses estudantes teriam maior contato em sua rotina escolar. Dessa forma, desenvolvemos uma análise delimitada pela especificidade do contexto estudado. Partimos de conceitos amplos para poder chegar às formas de avaliação existentes no Município do Rio de Janeiro. Para isso, as referências focaram-se na leitura dos escritos de Domingos Fernandes (2013), Luiza Cortesão (2002), Claudia Fernandes (2014), Alicia Bonamino (2012), Sandra Zákia Sousa (2014) e Andrea Fetzner (2014). Para especificar as políticas de avaliações e suas consequências, as abordagens de Luiz Carlos de Freitas (2005) e Galdêncio Frigotto (2003) nos possibilitaram um amplo campo de análise e discussão. Epistemologicamente, a pesquisa conta com a primordial leitura de Paulo Freire (1999), Boaventura Sousa Santos (2009) e Carlo Ginzburg (1989).

O presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a escola e as questões problematizadoras da pesquisa. No segundo capítulo, a entrevista com os estudantes e a relação com os dados empíricos da observação. No terceiro capítulo, analisamos dados referentes às notas dos estudantes, especificamente das turmas em que se desenvolveram as entrevistas e a observação; Buscamos tecer as relações existentes com as falas dos alunos, expressas nas entrevistas e suas impressões sobre as várias formas de avaliação e suas finalidades, levando em consideração o aprendizado e a construção do conhecimento. Concluímos o trabalho a partir das nossas impressões a respeito dos resultados, e nossas perspectivas com relação ao que foi analisado e discutido, bem como sobre a educação, especificamente no que tange à questão das avaliações.

Capítulo 1 – A escola e os sujeitos que a integram

Às sete horas da manhã, os portões da escola que vocês vão conhecer a partir desta descrição, ainda se encontram fechados, mas todos que participam de sua estrutura e a mantém funcionando aproximam-se para mais um dia de aula. Professores e funcionários chegam aos poucos, juntamente com os estudantes. Estes, quando numa idade mais avançada em relação aos demais, já fazem o trajeto de casa para escola sozinhos; e outros, ainda menores, são trazidos pelos responsáveis. Aqueles que não se atrasam e chegam antes do sinal que, ao bater, estabelece a entrada, a qual acontece às sete e trinta da manhã, preparam-se para formar filas que são organizadas pela Agente Educadora. Esta tem a função de verificar se os professores que estão escalados no horário para o primeiro tempo de aula, nas turmas da manhã, já chegaram à escola. Cabe ressaltar que o horário de entrada desta escola, como o das demais que estão localizadas na cidade do Rio de Janeiro, encontram os mesmos problemas e, muitas vezes, os atrasos de professores, demais funcionários (e estudantes), são gerados por engarrafamentos no trânsito e baixa qualidade do transporte urbano, fora outros problemas ocasionados pelo caos das grandes cidades.

A escola em questão, como já mencionado, pertence ao sistema educacional do município do Rio de Janeiro. Esse sistema educacional encontra-se estruturado em dois níveis administrativos, sendo um deles denominado central, e localizado no prédio da prefeitura, no Bairro da Cidade Nova, onde se encontram diversos setores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ); e outro regional, distribuído por dez (10) Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), conforme os bairros de sua abrangência.

Quanto à modalidade educacional, a Prefeitura do Rio de Janeiro oferece à população acesso a algumas delas, que varia desde a educação infantil, creche e pré-escola, até o primeiro e segundo segmento do ensino fundamental, além da educação de jovens e adultos, sendo variável o número de alunos por unidade.¹¹

¹¹ A rede municipal de educação do Rio de Janeiro é considerada a maior rede de educação da América Latina e organiza-se da seguinte forma: Número de unidades escolares: 1.534 Divididas em: Escolas de Ensino Fundamental - 1.016; Unidades de Educação Infantil - 518 ; Alunos matriculados: 641.655 alunos total geral ; Educação Infantil Total geral - 142.884 alunos; - Creche: 59.776 alunos; - Pré-Escola: 83.108 alunos; -**Ensino Fundamental (*Incluindo Educação Especial)** -Total geral - 498.771 alunos; - Fundamental 1: 307.696 alunos; Fundamental 2: 146.782 alunos; Projetos: 16.192 alunos; Educação Especial em classes especiais: 4.543 alunos; Educação de Jovens e Adultos: 23.558 alunos; Programa Projovem Urbano - 249 alunos; Corpo Docente – 41.302 professores no total geral; 14.337 professores I; 16.827 professores II; 4.994 professores de Ensino Fundamental; 5.144 professores de Educação Infantil; Auxiliares – 15.191; funcionários de apoio administrativo no total geral: 5.501 agentes de Educação

No caso da escola, em que se desenvolve o presente estudo, o quantitativo de estudantes é de 548, divididos em dois turnos nos módulos de ensino Fundamental II, que se inicia no 6º ano e se encerra no 9º ano de escolaridade, contando, ainda, com turmas de aceleração da aprendizagem.¹² O turno da manhã tem início às 7 horas e 30 minutos e é encerrado às 12 horas, tendo dois intervalos de recreio, sendo um às 10 horas e outro às 10 horas e 50 minutos, com duração de 20 minutos cada – o primeiro intervalo corresponde aos alunos das séries menores (6º e 7º anos), e o segundo das séries maiores (8º e 9º anos). O turno da tarde é iniciado às 13 horas e finalizado às 17 horas e 30 minutos, tendo seus intervalos, também, igualmente divididos pelo fator série e idade, nos horários de 14 horas e 30 minutos e 15 horas e 20 minutos, respectivamente.

A escola de nossa pesquisa encontra-se localizada na região que pertence a 8ª CRE¹³, sendo considerada privilegiada, pois fica perto da estrada principal que liga o bairro de Sulacap a Realengo (ambos geograficamente localizados na Zona Oeste da cidade), tornando-se uma das mais acessíveis da região, de acordo com as declarações da própria coordenadoria e dos responsáveis pelos estudantes.

Nas filas dispostas no pátio da escola, já com os professores preparados para subir em direção às salas de aulas, os estudantes interagem entre si e com estes professores. Comunicação e assunto não faltam. Aparelhos de telefone celular nas mãos, fones nos ouvidos e bonés nas cabeças. Existem alunos que entram na escola cantando, dançando; e têm aqueles que, mal-humorados (pois acordaram muito cedo), não querem falar com ninguém. Alguns interagem mais com os professores, outros são mais retraídos e se comunicam visualmente e/ou falam baixinho. Essas diferenças entre os alunos deveriam

Infantil e 1.099 secretários escolares. Fonte: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em 20/01/2017.

¹² De acordo com o discurso oficial, no intuito de resolver o analfabetismo funcional, defasagem idade/ ano escolar, déficit de conhecimentos e de garantir a aprendizagem foi criado o Programa Reforço Escolar, que tem por objetivo o aprimoramento da qualidade do ensino das escolas públicas da Rede Municipal, desenvolvendo projetos e ações que favoreçam o sucesso escolar de todos os alunos matriculados na Rede. Com a parceria firmada através da Lei 30789/09. Os projetos em questão visam a correção de fluxo e a manutenção da aprendizagem em duas frentes. *Realfa*: Projeto do Programa Reforço Escolar, realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que tem como objetivo alfabetizar alunos do 6º Ano, ainda considerados analfabetos funcionais e *Acelera*: Projeto do Programa Reforço Escolar, realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que tem como objetivo consolidar a aprendizagem dos alunos alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade, no 1º segmento. <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=89>>. Acesso: 21/02/2018.

¹³ A localização da 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro é referente a 17ª Região Administrativa (Bangu), Subprefeitura Zona Oeste do município do Rio de Janeiro-RJ. Sua Jurisdição abrange os bairros de Guadalupe, Bangu, Deodoro, Vila Militar, Padre Miguel, Sulacap, Vila Kennedy, Jardim Sulacap, Santíssimo, Magalhães Bastos, Realengo, Senador Camará. Quando nos referimos à uma localização “privilegiada” seria no sentido de a escola estar na situada próxima ao asfalto e não às comunidades (favelas) da região.

propiciar a dinamização da vivência curricular, a partir do princípio da articulação dos seus interesses, buscando estabelecer discussões que norteiam as mais variadas temáticas, o que tornaria o conteúdo bem mais significativo. Contudo, passam despercebidas na maioria das vezes.

O sinal toca exatamente às sete horas e trinta minutos. É chegada a hora de subir para as salas. Os que não se encontravam enfileirados são convidados a se juntarem aos demais, que se encontram nas filas e, turma por turma, são convidados a subirem, seguindo seus professores que estarão nos primeiros tempos de aula. No caminho, desviam do trajeto para beber água e/ou ir ao banheiro “sem pedir permissão”¹⁴, e a fila que tinha o objetivo de organizar a entrada e “ordenar” a rotina escolar desses alunos, aparentemente, no olhar do observador, não tem muito sentido, nem direção. Entretanto, apesar dos desvios, a maioria segue o caminho até o interior da sala de aula, que logo é preenchido pelo que lhe dá significado: o corpo discente.

O espaço da sala de aula, no contexto da escola pública, é um local onde se encontram elementos múltiplos que estabelecem relações de troca de saberes e conhecimentos e, também, onde estes coexistem com fatores que colocam limites ao trabalho docente, em determinados casos. Por exemplo, a falta de estrutura existente em algumas unidades escolares, como o acesso às tecnologias de mídia e a crescente falta de autonomia pedagógica diante a imposição de elementos curriculares. No momento em que se inicia a aula propriamente, os professores, de forma geral, utilizam materiais didáticos diversos: livros, cadernos pedagógicos¹⁵ (Matemática, Língua Portuguesa e Ciências); caderno do aluno, jogos, materiais de pintura, de corte e colagem, entre outros. Dependendo da turma, e de como os acontecimentos transcorrem, naquele dia a aula “acontece”. Isto é, o professor consegue desenvolver suas atividades sem enfrentar obstáculos como a indisciplina ou a falta de interesse dos alunos. Os estudantes realizam atividades e interagem entre si, numa dinâmica cotidiana de sala de aula. Esses materiais são utilizados de acordo com o planejamento de cada professor.

¹⁴ A questão de se “pedir permissão para ir ao banheiro” é uma regra habitual desta escola para que os alunos somente saiam de sala de aula com a permissão da professora/ do professor. No caso desta escola, tal regra que foi estabelecida pela direção para tentar conter as constantes saídas para esta finalidade, e evitar que os alunos transitassem pela escola sem propósito já no momento imediato à entrada. Sendo combinado que não é permitida a saída até o final do primeiro tempo. Por isso, alguns alunos adotam tal comportamento, de se desviar da fila no momento da entrada, e sobem um pouco depois da turma que já se encontra em sala com a professora/professor que dará a primeira aula.

¹⁵ Surgem em 2009 com o argumento oficial como material de apoio para o trabalho do professor, contudo tornam-se aos poucos de uso obrigatório e associado aos testes que desde esta época estão sendo instituídos nas escolas.

O horário do recreio é dividido entre os estudantes menores e maiores, por uma questão de divisão do espaço no pátio e em respeito à diversidade etária. Durante o primeiro recreio, que ocorre às 10 horas e tem a duração de 20 minutos, os estudantes mais velhos estão em sala de aula. Observa-se que não há um comportamento padrão dos estudantes que retornam do recreio à sala de aula, independente se são os mais velhos ou os mais novos – não entram de uma vez em sala, repetindo, assim, o mesmo comportamento da entrada, enquanto outros sentam-se esperando a entrada do professor, e outros aguardam de pé em pequenos grupos, ora apenas de meninos, ora de meninas.

O segundo recreio, que ocorre às 10h50min, e também com duração de vinte minutos, revela um diferencial, que consiste no retorno das turmas às salas de aula. Configura-se um processo que demanda muita articulação e negociação, uma vez que se trata do último tempo de aula, e os alunos apresentam morosidade no regresso à sala de suas respectivas turmas, encurtando sua permanência por muito tempo em sala, assistindo à aula, o que considero natural na faixa etária deles.

O horário da saída é, geralmente, estabelecido pelo sinal que, ao tocar no horário que corresponde ao meio dia (12 horas), os alunos são liberados e todos saem de sala de aula. Alguns poucos, que ainda estavam envolvidos com o desenvolvimento das atividades propostas em sala, ficam do horário do sinal, com o propósito de concluir suas tarefas. Porém, não por muito tempo a mais, em média 10 a 15 minutos. Dessa forma, encerra-se uma manhã de aula.

Sobre o tempo de aula e o tempo do professor, temos algumas discussões que, neste espaço, não abordaremos com profundidade. No entanto, é importante ressaltar que essa separação dos tempos de aula relacionam-se diretamente às definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que regula o limite de dias letivos legais e carga horária necessária para que o currículo seja concluído por série, em que o atendimento “à criança deve ser de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”.¹⁶ E, quanto à questão da regulação do tempo de trabalho e carga horária do professor, estes foram estabelecidos pela Lei nº 11.738/2008, a partir da qual se regulamenta, inicialmente, a

¹⁶ a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>. Acesso em 20/01/2018

jornada de trabalho¹⁷ docente e sua competência; e inicia um amplo debate em torno da questão, que, até hoje, é discutida e revisada constantemente.¹⁸

Como podemos perceber, a presente dissertação tem início com a observação e descrição das rotinas dos estudantes, desde o momento em que ingressam nos limites da escola, até o término das atividades relativas ao turno da manhã, no qual atuo. Foi possível tecer, também, alguns esclarecimentos de pontos necessários para o entendimento do que se propõe o estudo. A rotina desses estudantes e a relação que estabelecem com os testes de larga escala e as provas bimestrais da SME/Rj serão o ponto de partida para o que se constituirá no decorrer da pesquisa, o elemento essencial de compreensão no contexto estudado.

1.1 – Contextualizando as mudanças na educação do Rio de Janeiro – Como a escola as recebeu?

Compreender o contexto político da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que se reconfigurou a partir do ano de 2009, num processo denominado de “reestruturação da educação municipal”, pela então gestão do ex-prefeito Eduardo Paes, é um importante ponto para a investigação, pois situa um dos pontos principais dessa pesquisa: o entendimento que os estudantes do 6º ao 9º ano possuem acerca dos testes de larga escala.

A administração municipal de Eduardo Paes, tendo à frente da Secretaria de Educação a administradora de empresas e economista Cláudia Costin, articulou uma série de mudanças na política educacionais, antes instituídas pelo governo anterior, o de César

¹⁷ No que diz respeito ao debate sobre a carga horária do professor e a análise da precarização do trabalho docente, existem alguns trabalhos, destacando-se o da pesquisadora Amanda Moreira Da Silva, que chama a atenção para a, cada vez mais crescente, precarização do trabalho daquele profissional frente às cobranças realizadas a ele e à falta de diferenciação desse tempo que não possui outra dimensão, senão a trabalhista, o que torna o professor “cada vez mais inserido numa lógica fechada de produção de resultados, com cronogramas precisos que impedem uma maior flexibilidade na busca do conhecimento e na qualidade do trabalho.” (SILVA, p.58. 2017).

¹⁸ § 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em 20/01/2018

Maia. Em seu primeiro ano de governo, em 2009, Paes estabeleceu uma gestão com caráter gerencial, implementando um plano estratégico que colocava metas em várias áreas de atuação e, especificamente na educação, ele apontava, entre outras questões, para a aprovação automática¹⁹ como um problema a ser resolvido.

Segundo os dados oficiais desse novo governo, a reestruturação da educação municipal era justificada a partir da lógica da busca de melhores resultados e, para isso, as unidades passariam por uma série de reformulações “de acordo com os três ciclos do desenvolvimento da criança e do adolescente, com ampliação da carga horária” (Cadernos de Políticas Públicas, p. 7, 2011). Para tanto, houve a criação de espaços como o EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil) e os GECs (Ginásios Experimentais Cariocas), criados a partir do decreto Nº 32672 /2010; além do Programa *Escolas do Amanhã*, criado a partir da Resolução SME/RJ 1038/2009.²⁰ Cada uma dessas mudanças possuíam uma função diferenciada, nessa reestruturação, dentro da perspectiva oficial.

Sobre esta alteração no modelo de gestão, Kolinsky et al (2015) apresenta que

Dessa maneira, é exposto claramente que um dos objetivos da nova gestão, de forma geral e não apenas para a educação, é uma mudança de modelo com o enfoque no planejamento e metas claras. Do ponto de vista da teoria da administração pública, a justificativa para a existência de acordos e resultados segue os mesmos princípios do new public management: metas, prazos, empreendedorismo, avaliação e premiação – todos muito presentes no setor privado. O foco central, em um primeiro momento, seria a produção de incentivos por parte da Secretaria de Educação (principal) para que as escolas (agentes) alcancem as metas e maior eficiência. (p.195).

O enfoque dado ao planejamento e metas, direcionado à busca de “melhores resultados” na educação municipal, estava relacionado ao fator de que Resoluções instituídas pela Secretaria Municipal de Educação da Gestão anterior não estavam de acordo com o que se pretendia manter. Como já foi colocado, a aprovação automática havia sido amplamente criticada, e seu combate foi tema de campanha eleitoral de Eduardo Paes. A revogação dos ciclos foi uma das primeiras atitudes de “desmonte da política do governo

¹⁹ Era considerando pela nova gestão um paradigma nocivo que permitia a progressão automática de séries como solução para o alto índice de reprovação, sem avaliar o mais importante: o aprendizado. p.2, 2011.

²⁰ Art. 1º O Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, será implementado em consonância com as disposições constantes da presente Resolução. Art. 2º O Programa Escolas do Amanhã tem por objetivos: I – propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares; II – desenvolver as habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos; III – contribuir para a redução dos índices de evasão escolar; 2 IV – contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e seu entorno.

anterior” para cumprir as promessas de campanha junto à população assistida pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Cabe aqui destacar que a maior característica das escolas da Rede Pública do Rio de Janeiro é atender às camadas de classes populares. Isto é, a massa trabalhadora (em sua maioria) do município, não necessariamente empregada no mercado formal e assalariada. Acrescentamos a isso, dados relativos à perda do poder aquisitivo da classe média ²¹em geral, que criou um movimento de migração dos seus filhos para a escola pública, caracterizando uma heterogeneidade cada vez mais ampliada do público que é atendido pelas escolas públicas da rede municipal.

A partir dessa reconfiguração do cenário na política educacional do município, tem início dentro da escola um período de estranhamento perante às novas medidas tomadas pela gestão de Paes. Desde então, começaram a chegar os documentos oficiais com a criação de um sistema de avaliação e um novo currículo, seguidos do Plano Estratégico da Prefeitura “que estipulava como uma das metas a melhoria dos resultados da rede municipal para igual ou superior a 5,1 para os anos iniciais; e a 4,3 para os anos finais no IDEB, em 2011.” (KOLINSKI, et al, 2015, p.194).

Sobre essas mudanças, estabelecidas pelo novo governo, em sua pesquisa de Mestrado, Maria Tereza S. Calzavara (2011), mencionou que

Ainda no mês de janeiro de 2009 o Decreto nº 30426 estabeleceu o modelo de organização das escolas e as Diretrizes para a avaliação escolar.” Em fevereiro, “ a Portaria nº 40 determinou a atribuição do Conceito Global (MB, B, R, I) para cada aluno, a reprovação do aluno com conceito Global I, a indicação de atividades de recuperação a serem desenvolvidas desde o início do ano letivo, para os alunos com o Conceito R. Em março encaminhou outras orientações para a avaliação escolar. (p. 62).

²¹ crise econômica está mudando a organização das famílias. Sem emprego e sem dinheiro, aumentou no estado do rio o número de pais que estão tirando os filhos da escola particular e matriculando na escola pública. Só na rede do estado, o aumento na procura de pais de filhos que estavam em escolas particulares subiu 18,25%.

Em 2016, 27.357 alunos de escolas particulares migraram pra escolas do estado. Esse ano foram 32.350 estudantes. Na rede municipal ocorre o mesmo fenômeno: em 2016: 21.676 alunos migraram de escolas particulares para públicas. Este ano foram 25.210 alunos. O crescimento foi de 16%.

São efeitos da crise que, desde 2015, fechou cerca de 450 mil postos de trabalho formais aqui no Rio. O RJTV conversou com uma mãe que matriculou o filho na rede pública e com outra que, com medo de perder o emprego, contratou um seguro pra garantir a mensalidade. Fonte: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/cresce-a-procura-nas-redes-municipal-e-estadual-do-rj-por-alunos-de-escolas-particulares.ghtml>> Acesso: 24/02/2018.

A pesquisadora acompanhou o processo dentro dos acontecimentos mencionados, uma vez que, no período fazia parte do corpo docente da Rede Municipal do Rio de Janeiro, e sua análise e pesquisa se deram a partir dessas transformações ocorridas.

Como colocado anteriormente, este trabalho de pesquisa se desenvolveu em uma escola do Município do Rio de Janeiro, situada na 8ª CRE, que atende alunos no segundo segmento do Ensino Fundamental. A decisão por escolher esta unidade (e não outra), relaciona-se ao fato de ter tido maior possibilidade de estar mais tempo presente no campo de pesquisa, pois não consegui liberação de minhas funções profissionais para este fim.

Considerando que toda e qualquer escola representa uma parte do todo, o presente estudo teve como critérios a escolha de uma escola que representasse o cotidiano da rede na sua relação com as políticas educacionais, em especial, as políticas de avaliação e de bonificação, que se iniciam a partir da reestruturação da política educacional, já mencionada. Contudo, essa escola apresenta especificidades que se estabelecem a partir da dinâmica do seu dia a dia e da região onde está localizada, que são: apresentar estudantes oriundos de escolas da região que só oferecem o primeiro segmento do ensino fundamental; esses estudantes, geralmente, quando são da mesma escola de origem, estudaram nas mesmas turmas desde as séries iniciais, pois demonstram se conhecer de longa data, alguns estudantes também são vizinhos e até mesmo tem vínculos de parentesco familiar. E, mesmo assim, a opção pelo estudo de caso pareceu-nos mais acertada, pois nos remeteu a uma análise que especifica essa unidade escolar dentro do universo mais amplo da SME/RJ, e apesar das diferenças, existem elementos que são comuns às escolas da rede, como: o calendário anual, os cronogramas de avaliações, as legislações, e regras que determinam emissão de documentações etc. Apesar disso, consideramos que ressaltar os detalhes e diferenças também se constitui em algo essencial. Ludke (1986), nos cabe como ilustração dessa problemática,²²

²² A rede municipal de educação do Rio de Janeiro, considerada a maior rede de educação da América Latina, organiza-se da seguinte forma: Número de unidades escolares: 1.534 Divididas em: Escolas de Ensino Fundamental - 1.016; Unidades de Educação Infantil - 518 ; Alunos matriculados: 641.655 alunos total geral ; Educação Infantil Total geral - 142.884 alunos; - Creche: 59.776 alunos; - Pré-Escola: 83.108 alunos; -**Ensino Fundamental (*Incluindo Educação Especial)** -Total geral - 498.771 alunos; - Fundamental 1: 307.696 alunos; Fundamental 2: 146.782 alunos; Projetos: 16.192 alunos; Educação Especial em classes especiais: 4.543 alunos; Educação de Jovens e Adultos: 23.558 alunos; Programa Projovem Urbano - 249 alunos; Corpo Docente – 41.302 professores no total geral; 14.337 professores I; 16.827 professores II; 4.994 professores de Ensino Fundamental; 5.144 professores de Educação Infantil; Auxiliares – 15.191; funcionários de apoio administrativo no total geral: 5.501 agentes de Educação Infantil e 1.099 secretários escolares. Fonte: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em 20/01/2017.

O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. (p.17).

Deixando claro que essa investigação não se propõe a ser uma pesquisa sobre a própria prática, mas uma observação do dia a dia da escola, a fim de compreender como se dão essas relações entre a escola e as políticas municipais de educação, do ponto de vista dos estudantes. Atribuímos à pesquisa certa relevância, posto que, até o momento, existam poucos estudos que se propuseram a ouvir e compreender o que os estudantes pensam sobre as provas e exames externos em seu processo de escolarização.

Através de um levantamento bibliográfico, e baseando-me em estudo iniciado no grupo de pesquisa ao qual estou vinculada, o GEPAC²³, que iniciou o levantamento de trabalhos acadêmicos publicados sobre as avaliações externas e suas abrangências, verifiquei que a maioria dos estudos que investigavam/questionavam sobre o que acontecia aos envolvidos diretos nas escolas com tal instrumento, se remetiam a abordagens relacionadas ao que os docentes pensavam sobre os testes de larga escala, e como estes repercutem em seu cotidiano de diversas formas, entre outras questões. E apenas dois estudos abordavam assuntos vinculados aos estudantes, mas não de forma direta e relacionadas à problemática dos testes de larga escala propriamente dita. Os estudos em questão são:

- “Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo”, de Marcia Aparecida Jacomini, de 2008, em sua Tese de Doutorado, na USP, em que desenvolve uma pesquisa qualitativa de análise e interpretação de dados acerca da percepção destes sujeitos “de que a realização do direito à educação requer o fim dos processos de classificação e exclusão escolares”.

- “Crianças pensando ao responderem questões abertas em teste de larga escala: o que aprendemos com elas?”. (GASPAR et all, 2013).

²³ GEPAC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo, cadastrado no CNPq. A temática de pano de fundo que motiva os estudos e as pesquisas é o debate acerca do papel social da educação escolar hoje e sua relação com o fracasso ou sucesso escolar inserido na linha de pesquisa - práticas educativas, linguagens e tecnologia do Mestrado acadêmico (2004) e Doutorado (2005) da UNIRIO. Fonte: <<http://www.unirio.br/ppgedu/o-ppgedu>> Acesso:24/02/2018.

No banco de dados, consta uma publicação da ANPEd, de 2013, na 36ª Reunião Nacional, em Goiânia, que aborda essa temática. Sendo o argumento da pesquisa desenvolvido pela coordenadoria do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) da Universidade de Brasília (UnB), que, segundo descrito no artigo, nos faz pensar:

na dificuldade, sobretudo, na diversidade de procedimentos que uma criança poderia realizar e escolher dentre os que garantiriam mais plausibilidade em suas respostas, conduziu um estudo exploratório buscando compreender as estratégias que as crianças utilizam para responderem itens de matemática. Para isso, alguns itens foram pré-testados em dois formatos: i) como item de múltipla escolha, como em geral aparecem nas avaliações em larga escala, e ii) como item de resposta aberta. A criança que respondeu o item de múltipla escolha não teve acesso ao item de resposta aberta e vice-versa. (GASPAR et al, 2013, p.1).

Como se pôde observar através da leitura, os dois estudos não indagam diretamente os estudantes e, também, não abordam a relação que estes estabelecem com os testes de larga escala; nem o que pensam a respeito. Porém, fazem referência ao universo desses sujeitos e à sua vivência com as transformações ocorridas na dinâmica do processo avaliativo, e suas consequências na escola. Dessa forma, podemos continuar a descrever como se deram as mudanças ocorridas dentro da escola, a partir da reformulação da educação no município do Rio de Janeiro.

O ano de 2009 foi emblemático, tanto pessoalmente como para as reformulações na educação do município. No que se refere ao fator pessoal, ocorreu o meu ingresso como professora de História na rede municipal, e, a partir daí, passei a ter algumas das percepções acerca do cotidiano das escolas, através da vivência diária e da prática docente que exerço na unidade escolar de minha lotação. E como professora, minhas observações provocaram inquietações e suscitaram o desejo de dar continuidade às minhas pesquisas, através do presente estudo. Com o olhar de historiadora por formação, o qual venho apurando ao longo do tempo e no contato estabelecido com os alunos em sala de aula, comecei a observar alguns sinais de incômodo e estranhamento relacionados ao início dos testes de larga escala, aplicados aos estudantes, de forma inesperada na escola, a partir de 2009.

As provas que já costumam trazer um misto de emoções para os estudantes, de forma geral, causaram estranhamento por terem vindo justamente de fora. Elemento novo para eles, pois não tinham sido elaboradas pelos professores da escola, e ainda foram aplicadas por determinação do governo. Afinal, “que prova é essa?”. Inicialmente, a pergunta ficou no ar. Longe do conhecimento e do contato com “Pareceres” ou “Decretos”,

o estranhamento dos estudantes em relação a essas provas, que vinham de fora, será analisado no contexto da pesquisa, como uma forma de resistência.

Toda essa problematização se deu a partir da impressão que ficou da aplicação da primeira avaliação externa que presenciei na escola nesse período. Refiro-me à Prova Brasil²⁴ aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entrou na sala de aula a coordenadora da escola, acompanhada pelos aplicadores, que traziam as provas e ela, em voz alta, ordenou:

“Arrumem as carteiras! Alunos em fileiras e de forma silenciosa, por favor, pois será feita uma chamada e vocês realizarão esta prova!”

E completou:

“Professora, a senhora permanece nesta sala com seus alunos até o final da aplicação!”

As primeiras provas, ocorridas em 2009, chegaram sem aviso prévio. Se houve um aviso à direção, esta não avisou aos professores e nem aos estudantes. E assim foram aplicadas. Na ocasião, eu era novata na rede municipal, mas já possuía experiência no magistério, e considerei bastante intrigante a maneira como tal prova chegara e fora aplicada na escola e, portanto, fiquei mais atenta a essa questão. Algumas professoras mais antigas da rede atribuíram ao “novo” prefeito o que estava ocorrendo, e o responsabilizavam por isso. O desconhecimento de algumas professoras acerca da procedência dessas provas, e seu objetivo, nos remete a uma problematização. Responsabilizar o prefeito, e acreditar que a política educacional é municipal e não federal, pode revelar duas possibilidades de análise: o tanto de afastamento da realidade com que estas políticas são elaboradas e/ou o quanto de desconhecimento das políticas os professores têm e/ou não consideram importante conhecê-

²⁴ A Prova Brasil, trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc>>. Acesso:15/01/2018.

las, não as relacionando com sua prática ou vivência na área educacional como professores. Contudo, nesse estudo, não entraremos no mérito dessa questão.

Apesar das várias impressões iniciais, os alunos realizaram as provas, mesmo impactados, pois ao arrumarmos as carteiras nas salas, eles contestavam e perguntavam: “Que prova é esta?”; “De qual matéria?”; e, sem saber a finalidade dela (pois seus professores, e a direção da escola, também não sabiam responder com precisão às suas indagações), iniciaram a tal prova. Os resultados e efeitos foram constatados posteriormente, os quais (assim como outras implicações) serão analisados ao longo da pesquisa com alunos que vivenciam o processo atualmente na mesma escola. Desses alunos, do ano de 2009, que cursavam o 9º ano, só captei a expressão do impacto. Somente com o passar do tempo, as questões foram se esclarecendo.

1.2 – Afinal de onde vêm essas mudanças? A origem das políticas de avaliação no Brasil

A partir do acontecimento que foi relatado, e das angústias decorrentes da prática docente na escola pública, diante das novidades que se apresentavam, surgiu o interesse inicial de saber mais sobre tais avaliações. Contudo, a intenção de pesquisar sobre as implicações das avaliações externas de larga escala no cotidiano escolar se confirmou a cada realização de novos exames/testes, e de novas resoluções e pareceres oficiais que eram publicados para regular esse processo. O início das ações das políticas de bonificação, que associaram o desempenho dos alunos nas avaliações à qualidade do trabalho dos professores, e que comprometeram a autonomia pedagógica das escolas (FREITAS, 2012; FERNANDES, 2015), aumentou a necessidade de uma investigação a respeito do problema.

Durante o ano de 2009, as medidas governamentais foram publicadas sem impactos maiores, vindo a se tornar mais invasivas a partir do ano seguinte. Uma publicação²⁵ em forma do Decreto, de 1º de julho de 2009, estabeleceu novos critérios, padrões e normas de avaliação de desempenho para as Unidades Escolares da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro. Nesse Decreto, encontram-se definidas as modalidades de premiação relativas ao reconhecimento das equipes escolares, que se destacassem no ensino-aprendizagem, de acordo com a visão oficial. Podemos verificar qual

²⁵ Decreto e seus artigos e anexos I e II encontra-se anexo a esta pesquisa.

era essa visão, a partir de um fragmento do Decreto, que expõe os seguintes pontos em artigos:

Art. 1.º Instituir o Prêmio Anual de Desempenho, a ser concedido aos servidores lotados nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino. Parágrafo único. Para os fins previstos no caput deste artigo, serão considerados os servidores cujas matrículas pertençam a todas as categorias funcionais, vinculadas ao Município do Rio de Janeiro estando, também, contemplados os Professores I e II em regime de dupla regência.

Art. 2.º O Prêmio será concedido aos servidores das Unidades Escolares que atingirem as metas previstas no ANEXO I, que acompanha este Decreto, com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, para o ano de 2009 e, nos anos seguintes, com relação ao IDERio – Índice de Desenvolvimento da Educação no Município do Rio de Janeiro.

Art. 3.º O Prêmio, a que se reporta este Decreto, tem por objetivo recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos.

Art. 4.º Nas Unidades Escolares que atingirem as metas previstas no ANEXO I, farão jus à premiação os servidores que atenderem aos seguintes critérios:

I, que, na data de assinatura do Termo de Compromisso de Desempenho, a ser firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a direção de cada Unidade Escolar, estejam em efetivo exercício, e assim permaneçam até o final do ano letivo;

II que, no período mencionado no Inciso I deste artigo, tenham, no máximo, cinco dias de ausência do trabalho.

Parágrafo único. Consideram-se ausências, para o fim previsto neste Decreto, qualquer tipo de não comparecimento ao trabalho, inclusive faltas justificadas, licenças ou outros tipos de afastamentos previstos na legislação vigente, bem como as decorrentes de impontualidades, em conformidade ao disposto no Decreto nº 1.546, de 18 de maio de 1978.

Art. 5.º Os servidores lotados nas Unidades Escolares, que tiverem, tanto o primeiro segmento, referente aos anos iniciais, quanto o segundo, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, farão jus ao Prêmio Anual de Desempenho, mediante o alcance da meta estabelecida no ANEXO I para um deles e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da meta fixada para o outro.

Essas medidas, por sua vez, criaram um contexto conflituoso, tanto que originaram divergentes opiniões sobre o tema entre os atores envolvidos, que, nesse caso, identificamos como professores, estudantes, direção e funcionários. Contudo, não entraremos no mérito dessas questões, nos limitando aos efeitos pedagógicos, e como estes foram sentidos no decorrer do cotidiano escolar pelos professores e estudantes da escola pesquisada. Mesmo que os efeitos das medidas não tenham sido imediatos, modificaram gradativamente o cenário da escola em que se realizou o trabalho de campo, pois criou um clima de expectativa em relação à premiação e os resultados que permitissem que ela ocorresse.

Os professores sentiram esse efeito diretamente, visto que tais medidas incidiram em sua vida profissional por estabelecerem metas de desempenho dos estudantes associadas aos seus ganhos salariais. Estes, por sua vez, vieram atrelados a responsabilidades, relacionando a premiação de todos os outros funcionários da escola

mediante uma gratificação estendida, denominada 14º salário. Tal fato, forma indireta, envolvia um número maior de interessados na eficácia do produto final do trabalho do professor, ou seja, o interesse no bom desempenho dos alunos, com vistas ao merecimento da bonificação em dinheiro. Isso gerou uma atmosfera de grandes expectativas e ações que interferiram no trabalho cotidiano dos professores em sala de aula. Sobre esse tema, existem várias pesquisas acadêmicas. (FERNANDES, 2015; CALZAVARA, 2012; ESTEBAN e FETZNER, 2015, FREITAS, 2012).

Segundo Claudia de Oliveira Fernandes (2015), em seu texto “Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?”, em trecho que remete ao trabalho docente, destaca os pontos negativos das rotinas de treinamento estabelecidas pelos testes, que vêm demonstrando alteração nas práticas, pois condicionam esses profissionais a um trabalho que demonstre resultados, “especialmente quando os exames vêm acompanhados de uma política de meritocracia” somados, “as políticas relacionadas à performatividade, atribuindo prêmios aos docentes, impedem que outro projeto se imponha, qual seja: salários dignos e valorização profissional.”(p.121-123).

A pesquisadora Maria Tereza Santos Calzavara (2012) aborda questões sobre a educação do município do Rio de Janeiro e, ao se referir ao cotidiano dos professores após a reestruturação do governo, evidencia que a centralização destas ações educacionais desarticularam de forma gradativa o “papel do/a professor/a como mediador/a de aprendizagens significativas”, e aponta como essas alterações se manifestaram através da imposição de metas de desempenho que “reduz a autonomia de trabalho e promove a submissão de escolas e professores/as a controles externos cada vez mais rígidos” (p.28).

Para Maria Tereza Esteban e Andrea Fetzner (2015), em texto em que abordam as formas de aprisionamento curricular submetido pelas Avaliações Externas, as pesquisadoras analisam que tanto os estudantes como os

docentes são descontextualizados, apartados dos processos que conformam a dinâmica aprendizagem-ensino de que participam, desconsiderados como sujeitos da aprendizagem e do conhecimento e reduzidos a denominações referidas a níveis de desempenho: seus rostos, corpos, gestos, vozes e conhecimentos são desvitalizados e traduzidos em competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis. (p.6).

Para Freitas (2012), essa política “neotecnista se estrutura em torno de três grandes categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos para garantir certos resultados definidos, *a priori*, como “standards”, medidos em testes padronizados.” (p. 383).

Nesse contexto, o sistema de responsabilização teria a função de articular os três elementos que envolvem os testes aplicados aos estudantes: a divulgação pública do resultado do desempenho que eles obtiverem, a premiação e/ou punição; e se encontra diretamente relacionado à escola e ao papel do professor.

Ao que se refere e se entende por ação da meritocracia²⁶

(Primeiramente) penalizam os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria. (p.395).

Para fechar a linha de pensamento traçada pela análise realizada por Freitas (2012), temos a privatização que, segundo o autor, é ampliada no sistema público de educação pela influência das duas categorias mencionadas (p. 386)²⁷.

Nesse sentido, os estudos mencionados, conforme foram apontados nessa abordagem, contemplam uma interpretação direcionada à dinâmica dos docentes e sua relação com as consequências dos testes em sua prática, sendo estas de natureza diversa, e incessantemente pesquisada. Contudo, nos oferecem elementos essenciais para compreender o que se configuravam essas mudanças no cotidiano das escolas de uma forma geral, e são de grande contribuição para esta análise.

No caso dos estudantes, o impacto do Decreto nº 30.860 foi sentido por eles da mesma forma que pelos professores, ou seja, como uma invasão ao seu cotidiano escolar. Nesse período, eles foram submetidos a várias provas/testes externos sem qualquer argumento pedagógico que se justificasse para o seu processo de aprendizagem. Porém, eram submetidos a esses exames recebendo promessas de bonificações futuras como sorteios de materiais eletrônicos pelo governo. Verifiquei, através de observação e da convivência com esses estudantes, que isto não os convenceu de forma geral, o que gerou um clima de desconfiança de que essa premiação não aconteceria. Demonstraram insatisfação, pois

²⁶ Segundo Freitas, MERITOCRACIA é uma categoria, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p.383)

²⁷ Esta categoria sofreu uma verdadeira mutação na última década. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal). Permanece gratuita para os estudantes, contudo a gestão é privada, onde o Estado vende ou abre contrato para a iniciativa privada gerir tal escola. (FREITAS, 2012, p. 386).

mesmo diante dos resultados das provas, o destino das premiações não foi publicado e/ou mostrado a eles. Para poder explicar aos alunos que provas eram essas e de que forma elas trariam consequências para sua vida escolar, e também para entendê-las, fui buscar informações, as quais serão apresentadas.

Partiremos de um estudo de caso e, para tal, utilizaremos como referenciais Ludke e André (1986), que indicam o estreitamento da análise quando buscamos entender o que estava acontecendo na totalidade. Não sabemos como foi a receptividade do primeiro teste de larga escala em outras escolas municipais, ou se estas tiveram um aviso prévio. Porém, sabemos que outras unidades também passaram pela mesma experiência, mesmo que de forma diferenciada, e até os dias atuais estão sofrendo as consequências desse processo em suas dinâmicas cotidianas. Por isso, a partir desse estudo de caso, nos debruçamos sobre os trabalhos científicos que conceituaram os diferentes tipos de avaliação e suas finalidades.

Segundo Claudia de Oliveira Fernandes (2014), os testes de larga escala e seus resultados, ultimamente, têm sido fortemente relacionados à qualidade da educação pública e estão fortemente associados aos debates nessa direção. Especialmente, quando se referem às “avaliações externas, estratégia fortemente adotada e presente nas políticas públicas tanto federais quanto estaduais e municipais como forma de garantir e melhorar a qualidade oferecida pelos sistemas educacionais” (p. 114). Ainda citando a pesquisadora, chamamos a atenção para o fato de que “a avaliação em larga escala tem servido para justificar as políticas educacionais contemporâneas” (2012, p.63).

Esclarecendo que essas políticas educacionais surgem associadas interesses maiores, e se encontram como reflexo de um contexto mais amplo que, no caso do Brasil, começa a ter repercussões relacionadas às mudanças ocorridas no mundo a partir “das últimas décadas do século XX e o início do século XXI (que) vêm marcados por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 93).

Para entender como esse quadro se apresentava no Brasil, é necessário, traçar historicamente alguns pontos. O país que transitava em processo democrático no início da década de 1990, elege, nesse contexto, o primeiro presidente depois de anos de ditadura civil-militar e sem realização de eleições diretas. Após uma grande derrota do projeto da esquerda brasileira, tem início o governo do presidente Fernando Collor de Mello que, apesar de ter durado pouco mais de um ano, por conta do processo de *impeachment*, teve em seu vice, Itamar Franco, uma espécie de permanência. Ainda mais no que diz respeito às

questões referentes à educação, que já se delineavam a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos²⁸. Nessa reunião, foi apresentado um projeto que contava com a participação de agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais, e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial, que pretendiam assegurar uma “educação básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos; “e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (FRIGOTTO e CIAVATTA, p. 98, 2003).

O que havia no contexto da educação, na realidade, era uma disputa que variava entre duas tendências: uma que se aproximava desses ajustes dos Sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital; e outra demanda por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento. De acordo com a leitura que realizamos, essa disputa se delineou para o lado mais forte, penalizando os que idealizavam transformações mais expressivas.²⁹ Ainda sobre essa temática das disputas, Luiz Carlos Freitas (2005) apontava para os vários espaços existentes nos “sistemas de ensino (que) são disputados por propostas políticas, por diversas concepções educativas e, por que não reconhecer, também pela inércia da rotina diária.”(p. 912). Nesse texto, o pesquisador explicita uma viabilidade de confronto às políticas de regulamentação, produto de um esforço múltiplo.³⁰

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, bases do Plano Decenal 1993 foram lançadas no Brasil e, segundo Frigotto e Ciavatta, “a nova correlação de forças alterou, como veremos adiante, o rumo da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, alimentada pela Constituinte de 1988, e por um amplo movimento da sociedade civil nos anos subsequentes” (FRIGOTTO e CIAVATTA, p. 98, 2003).

²⁸ Realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.* (FRIGOTTO e CIAVATTA, p.97-98, 2003) *Os organismos internacionais garantiam e tutelavam as reformas dos estados garantindo a rentabilidade.

²⁹ Sobre esse assunto o texto de Frigotto e Ciavatta foram primordiais para esse entendimento, ainda mais quando se remetem aos organismos internacionais e seus interesses econômicos na educação “Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes.” (FRIGOTTO e CIAVATTA, p. 96, 2003).

³⁰ Durante os dez últimos anos ou mais, estivemos criticando as políticas neoliberais e seus efeitos. Foi um trabalho notável se examinado em perspectiva. Nesse mesmo tempo, as políticas democráticas e participativas ocuparam espaços em vários lugares (municípios, estados, Federação). Os resultados destas políticas permanecem ainda como tema de avaliação. É compreensível que tivéssemos investido na crítica do neoliberalismo, mas, uma vez tendo avançado nesta, faz-se necessário nos debruçarmos sobre os resultados das políticas que se contrapõem a este. (FREITAS, p. 914, 2005).

Complementando a análise desse panorama, Michael Apple (1998) sinaliza para a situação educacional que o país atravessa no contexto em que, já no governo FHC, justificam-se as ampliações das Reformas:

Entramos num período de reacionarismo em educação. Nossas instituições educacionais encontram-se em completo colapso. Altas taxas de evasão, declínio da “alfabetização funcional”, perda de padrões de qualidade e de disciplina, falta de um ensino do “conhecimento real” e de habilidades economicamente úteis, resultados fracos em exames padronizados etc. – todas essas são acusações lançadas sobre as escolas. (p. 95).

No início do século XXI, segundo o professor Edgard Fernandes Neto (2011, p. 19)³¹, “o sistema educacional brasileiro inicia uma crise estrutural e crônica, num contexto rico de acelerado avanço do conhecimento técnico e científico.” Nesse âmbito do aumento da crise econômica e social, do desemprego estrutural, e da miséria que atinge grande parte da população, houve um consenso entre parte da elite brasileira de que a educação sofria um reflexo disso, e que ela estava em descompasso com as transformações do mundo do trabalho. O saldo da aplicação do plano (decenal) de ajuste neoliberal se revelou nos resultados das avaliações externas, demonstrando que a política educacional em vigor promoveu a exclusão de milhões de crianças e jovens do sistema educativo nacional. Ainda segundo o autor, nesse período várias políticas foram implementadas para conter esse estado de calamidade apontado (p.39). Porém, as avaliações externas, fruto dessas políticas, foram os instrumentos a serviço da comprovação da falta de qualidade.

No ano de 2006, os resultados de avaliações como o ENEM³², o SAEB³³ e da Prova Brasil (anteriormente mencionada) demonstraram desempenho abaixo das

³¹ Professor da EE Dr. Celso Gama – Santo André/SP; e membro da direção estadual da Apeoesp/sindicato, em seu texto O fracasso dos Planos neoliberais na educação Brasileira.

³² O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem como finalidade principal a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. O exame é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC). Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em: 15/01/2018.

³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a **Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)**, que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)**, conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Em 2013, a **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)** foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Hoje o Saeb é composto pelas três avaliações externas em larga escala: **Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)**, **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar**

expectativas por parte dos alunos da Educação Básica, apontando que o sistema público de educação não estava cumprindo a sua função elementar de ensinar a ler, escrever e calcular. Analisando esse contexto, Bonamino e Souza (2012) observam que na última década, no panorama educacional brasileiro, houve uma disseminação de diversas políticas de avaliação implementadas pelo Ministério da Educação. Elas consideram que

Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais. (p. 375).

Essas autoras apontam que, no caso do Brasil, identificam-se três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Ao tempo em que se sucedem, essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino. Segundo elas, tais avaliações seriam, suscintamente:

- Avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. (...)
- Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. (...)
- Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. (...). (2012, p, 375).

Uma questão bastante abordada nesse sistema avaliativo é a temática da *Qualidade da Educação*³⁴, e o quanto esta deve ser considerada e alcançada. Embora não se constitua como o objetivo deste estudo, é necessário considerar seu efeito e, portanto, buscar referências que nos remetam a essa reflexão para ponderar a respeito da finalidade dos exames e testes, mesmo sabendo que “tratar da qualidade envolve uma discussão complexa, uma vez que não há consenso do que venha a representar, de fato, uma educação de qualidade” (SOUZA, 2015, p. 24).

(Anresc) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 15/01/018.

³⁴ A ideia de qualidade está associada à base conceptual da educação básica em um novo projeto que é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. O conceito de qualidade perpassa pela ideia de superação dos problemas, sendo a educação determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 102-103).

Celso Vasconcelos (2015), em texto sobre a Avaliação Classificatória e excludente, e a inversão *fetichizada* da função social da escola, desenvolve a reflexão sobre o entendimento da baixa qualidade identificando as possíveis causas, através de um desafio de análise das condições que geram tal possibilidade que, segundo o autor, seriam: o desmonte social, o desmonte material e simbólico do sistema de ensino, o desmonte objetivo e subjetivo do professor, currículo disciplinar instrucionista, e a avaliação classificatória e excludente. A transformação para ele consiste em que cada sujeito responsável, por sua função na sociedade e na escola, assumam o seu papel e que, juntos, possam “lutar para mudar as estruturas que negam os avanços da humanização por meio da educação” (p.27).

Entretanto, sobre a *Qualidade da Educação*, no sentido oficial, vem sendo construído um conceito preestabelecido desde o final do século XX, com o início das reformas educacionais e o protagonismo dos organismos internacionais³⁵, que se estrutura e consolida no século XXI voltados para o financiamento destes. Contudo, o que acontece é a vitória de um “projeto de educação do Governo (Fernando Henrique) Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico.” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). Ainda sob esta lógica, os pesquisadores problematizam que:

A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis. (p.108).

A estratégia por trás destas medidas é desestabilizar a educação pública e apresentá-la como ineficiente, e segundo tais argumentos da lógica do mercado, a forma de mudar o quadro é torná-la privada.³⁶ Segundo, Stephan Ball (2001), as ações para minar as ações mantidas pelo Estado vem sendo desestabilizadas, ou como ele mesmo denomina re-reguladas que estabelecem.

uma nova relação do Estado com o setor público é pensada, sobretudo na exploração de alternativas que orientem o provimento público e tornem o

³⁵Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. (p. 96)

³⁶ O espectro e a complexibilidade destas reformas são impressionantes. Elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. (BALL, p.104).

provimento de serviços contestável e competitivo; a mercantilização e a privatização são opções políticas importantes neste contexto.(p. 104).

Daí a crença do mercado que iniciativas como essas, aplicadas à educação, podem simplificar as ações do Estado. “Em última instância, a opção pelo mercado formulada pela Nova Direita esconde, além disso, um brutal desprezo pela democracia e pelas conquistas democráticas.” (GENTILI, 2010, p. 228). Essa ideia se propaga a partir do desenvolvimento das políticas neoliberais anteriormente aplicadas e, visto que os resultados não correspondem ao que era esperado, se transfere para a sociedade, de modo geral, para o professor e para a escola, especificamente, a culpa pelo fracasso da educação.³⁷, assim como já mencionamos anteriormente sobre o aspecto da privatização atrelado à responsabilização e meritocracia, em análise da abordagem de Freitas (2012).

Tais mudanças, talvez, fossem diferentes se, anos atrás, as políticas educacionais dos governos optassem por priorizar a realidade da educação brasileira e aplicassem políticas construídas à base de suas demandas específicas, valorizando o fato dos resultados negativos para investigar suas causas. Mas o “se” não existe, e o que sobrou como produto das ações daquela época foi a importação de modelos de políticas públicas inspiradas em realidades bem diferentes da brasileira. Essa forma de ver a educação foi incorporada pelas gestões das escolas. Esse modelo de educação cooptou parte dos gestores, e outros profissionais, através do discurso de uma gestão democrática, presente tanto nas propostas neoliberais, quanto em propostas não neoliberais. Como e por que resistir a uma política “tão simpática” que te compensa financeiramente, se o índice da sua escola corresponder ao desejado? Ao se despolitizar, a educação recebe outro significado, segundo Gentili (2010), “mercadológico” e que prepara o terreno para a aceitação de suas práticas. “A linha central é a adoção da ideia das escolas charters americanas³⁸ (privatização por concessão da gestão da escola à iniciativa privada), e a quebra da estabilidade de trabalho do professor” (FREITAS, 2012, p. 395).

Boaventura de Souza Santos (2009) nos permite refletir sobre essa possível aceitação e atitude de conformismo quando coloca que “a ação conformista é uma prática rotineira, reprodutiva e representativa e repetitiva que reduz o realismo àquilo que existe e

³⁷ Tema abordado em pesquisas por vários autores entre eles Luiz Carlos de Freitas, Sandra Zákia Sousa, Cláudia de Oliveira Fernandes, entre outros.

³⁸ As escolas charter representam um dos modelos de reforma da educação básica que propõe a gestão privada de escolas para o conjunto da sociedade subsidiadas pelo fundo público. Este modelo de funcionamento do sistema educacional nasce nos Estados Unidos no início da década de noventa e ganha diferentes contornos nos seus estados, segundo os ordenamentos da legislação aprovada nas assembleias locais.(SARDINHA, p. 19, 2013).

apenas porque existe.” (p. 55). E que, por meio da ecologia dos saberes, identificamos as condições que ampliam os horizontes de possibilidades para entender determinado contexto, a medida em que as ações dos “sujeitos desestabilizadores, individuais ou coletivos” (p.55) se tornam tão diferentes diante de uma questão que desestabiliza de formas diferenciadas a cada grupo dentro desta mesma dinâmica. Dessa forma, buscamos analisar, inclusive nos movimentos menos perceptíveis, como estudantes em sua rotina escolar reagiram a essa política imposta à sua realidade; como vivenciaram a ação dessa política, e de que forma reagem a ela nessa dinâmica escolar.

1.3 – De qual avaliação estamos falando?

Os alunos realizam diversas atividades na escola para obter notas e, no final do ano letivo “passar de ano”. São inúmeras atividades, denominadas de muitas formas: provas, trabalhos, testes, avaliações, exames etc. São dispostas na dinâmica escolar, de acordo com o calendário letivo e o currículo proposto. O que acontece com a realização dessas atividades, e as aprendizagens dos alunos, possui um significado muito maior do que uma nota, uma média bimestral em valor e em cálculo, pois corresponde à vivência deles com a sua realidade escolar e o seu aprendizado. O que se aprende, na maioria das vezes, não pode ser mensurado apenas por um instrumento avaliativo, ainda mais quando este homogeneiza o conhecimento e comunica os resultados em gabaritos frios e distantes da dinâmica do cotidiano *intra* e *extraescolar*, que é tão heterogêneo.

Neste subcapítulo (e suas subseções), pretende-se estabelecer em qual perspectiva e dimensão de avaliação esta pesquisa se fundamenta. Para isso, é necessário entender que:

a avaliação, tal como hoje é entendida, é uma exigente prática social e, por isso, é desejável distinguir entre as avaliações do dia a dia que todos vamos fazendo acerca do que nos rodeia, e as avaliações que nos exigem abordagens propositadas, rigorosas, sistemáticas e tão independentes e imparciais quanto possível. (FERNANDES, D. 2013, p.14-15).

A partir da leitura de Domingos Fernandes (2013), das entrevistas, e da análise e observação do campo de pesquisa, pretende-se discutir de que forma os testes de Larga Escala repercutem na dinâmica da escola de uma forma geral; se esses exames, realizados a partir das reformas educacionais, e que associam a qualidade da educação ao desempenho nessas modalidades avaliativas, estão interferindo no dia a dia dos alunos; e, por fim, qual a

importância dessas provas e a sua relação com as demais provas, testes e outras atividades realizadas pelos professores da escola.

Essas definições promovem uma busca de novas possibilidades de análise das condições avaliativas que dialoguem com a dinâmica complexa e heterogênea da sala de aula e as que se recusam a esse diálogo. A observação, a partir de um olhar mais cuidadoso, pode nos apontar, no ambiente da sala de aula, elementos que constituem a base para o desenvolvimento e inclusão dos estudantes no processo avaliativo, e perceber que tipo de avaliação os condiciona ou os forma. Escutar o que eles têm a dizer sobre esse processo é o que potencializa a interpretação de determinado contexto, mas para isso, é importante, inicialmente, delimitar os conceitos e tipos de testes de larga escala que serão aqui analisados.

1.4 – Conceituando Avaliação Externa

O entendimento do processo de que “analisar as finalidades da avaliação escolar é uma tarefa que hoje se impõe aos profissionais da educação, até mesmo porque as escolas têm sido cada vez mais chamadas a interagir com diferentes focos da avaliação” (SOUSA, 2014, p.100), possibilitou a ampliação dessa análise. Diante disso, elencamos, a seguir, alguns autores e suas abordagens que nos esclarecem sobre as avaliações externas e suas finalidades.

Domingos Fernandes (2008) analisa criticamente que as avaliações externas tomaram o lugar das avaliações internas nas escolas, pela ilusão de que propiciariam informações mais confiáveis acerca dos conhecimentos dos alunos e que, ainda, poderiam contribuir com o melhoramento da qualidade dos sistemas de ensino. Entretanto, o autor destaca que as avaliações externas mobilizam grande montante financeiro para realização das provas que ocorrem em nível nacional. Cita que a maioria dos países do mundo já conta com sistemas de avaliação externa e que possuem características gerais, sendo elas:

1. Os exames são externos, isto é, são preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem;
2. A administração dos exames é normalmente controlada pelo governo ou, no mínimo, por ele supervisionada;
3. Os exames são elaborados a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas;

4. As provas de exame são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos standardizados, fora do ambiente normal da sala de aula por um grande número de alunos;
5. A maioria dos exames tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar;
6. Normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos. (p. 118-119).

Embora existam características gerais em relação aos exames, o autor aponta que também há um conjunto de diferenças, o que é natural. Mas é importante para o escopo desse trabalho destacar que Domingos Fernandes (2008) analisa que “há um conjunto de questões que devem ser consideradas e discutidas, como é o caso da validade, confiabilidade, comparação, correção ou equidade” (p. 121). Ainda segundo o autor, a validade de um teste, tradicionalmente, se remete àquilo “para que foi construído” (p.133), com relevância a seu conteúdo e sua finalidade em si. Atualmente, é um conceito unitário que concentra a atenção para o fato de que a validade traduza as interpretações que se fazem dos resultados, e não se limite a ser um conceito que se refere ao teste em si mesmo. Dessa forma, Fernandes (ibidem) destaca que “(...) procuram contextualizar, humanizar, se quisermos o conceito de validade, relacionando-o com as interpretações que são feitas dos resultados dos testes e mesmo de suas consequências” (p.134).

A confiabilidade de um teste está atrelada aos resultados, ao desempenho dos examinandos. Várias questões relativas a esse conceito são debatidas por Domingos Fernandes. Especificando os casos, ele desenvolve sua análise diante das várias possibilidades que diminuem ou ameaçam a confiabilidade dos testes ou exames,

que em geral se faz é padronizar as condições de administração; os critérios de correção, que devem ser tão detalhados e claros quanto possível e livres de quaisquer ambiguidades; e os procedimentos dos corretores, para assegurar que os critérios e os padrões de correção são uniformes. É também usual apresentar provas corrigidas, aos corretores, em que constam as explicações para as pontuações atribuídas. (p.135).

A confiabilidade exige critérios específicos que devem ser administrados de acordo com dado contexto em que se realizam os testes. Tomamos como exemplo algumas descrições do texto de TOFFOLI et all, (2016), afirmando que os “resultados das avaliações de desempenho, especialmente da escrita, não dependem apenas do nível de habilidade dos sujeitos que realizam tal avaliação. Dependem também da severidade dos avaliadores que julgam os desempenhos e da estrutura da escala de classificação.” (p.348). Conforme a pesquisa aponta, isso pode ser verificado em avaliações como o *Enem* (Exame Nacional do

Ensino Médio) ou o *Saeb* (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em que existem as possibilidades das questões abertas.³⁹

A comparação reside na necessidade de diversificar os tipos de perguntas, integrando os saberes e as competências metacognitivas das pessoas, entre outras articulações. Essa abordagem é considerada de abrangência limitada, “pois, muitas vezes, não é possível observar diretamente as habilidades demandadas e os níveis de desafio que devem ser deduzidos a partir dos fenômenos apresentados.” (TOFFOLI et all, 2016, p.350). Sendo assim, existe a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o contexto das avaliações, o que complica o processo. Nesse estudo, os autores abordam a concepção de comparabilidade estatística em que “o padrão depende essencialmente da probabilidade de ele ser atingido” (TOFFOLI et all, 2016, p.350).⁴⁰

A equidade seria um conceito com finalidade, em que haveria a criação de condições iguais de oportunidade a todos, em termos de acesso, origem socioeconômica, origem étnica, a filiação religiosa, o gênero, etc. Nas entrelinhas das escolhas avaliativas dos professores, estão as suas ideias e convicções sobre educação. As teorias que nos embasam e as dinâmicas em sala de aula nos propiciam a construir nossas práticas. A partir das avaliações externas, segundo Domingos Fernandes (2008), não seria diferente. Existem algumas vantagens e desvantagens que normalmente se associam a elas.

As vantagens seriam:

1. Podem exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas.
2. Podem induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação.
3. Podem contribuir para avaliar o sistema educacional e ajudar a melhorar a tomada de decisões em todos os níveis.
4. Podem alertar as escolas para a necessidade de melhorarem seus projetos educacionais.
5. Podem dar indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender.

E sobre as desvantagens,

³⁹ O ENEM divulga anualmente um guia para informar ao participante a metodologia utilizada para a correção da redação e discorre sobre as competências avaliadas, as rubricas de pontuação e a escala. O PISA disponibiliza os critérios para a correção de alguns itens liberados para a divulgação, isso porque os itens de suas provas fazem parte de um banco de itens e podem ser repetidos em outras edições da avaliação. (TOFFOLI et all, 2016, p.349). Sobre o SAEB, comentamos anteriormente.

⁴⁰ Nessa concepção, a dificuldade de diferentes exames é vista em termos da probabilidade de sucesso dos candidatos em cada um deles. Dizer que o exame A é “mais difícil” que o exame B não significa fazer referência às exigências de cada um dos exames – como as competências e habilidades necessárias para o sucesso nesses exames –, mas referir-se simplesmente ao fato de que um aluno típico tem maior probabilidade de obter um determinado grau no exame B do que ele teria no exame A. Por aluno típico entende-se aquele que pertence à população para a qual o exame foi desenvolvido. Nesse contexto, típico pode significar comparável, no sentido de que os elementos do grupo possuem um determinado conjunto de características. Desse modo, o exame A é mais difícil que o exame B se os indivíduos com as mesmas características tendem a alcançar notas mais baixas nele. (TOFFOLI et all, 2016, p.350-351).

1. Centram-se sobretudo nos conhecimentos acadêmicos, prestando relativamente pouca atenção a competências úteis, relacionadas a vida real.
2. Condicionam aos objetivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens nem sempre para melhores razões. Exames que usam perguntas objetivas e de resposta curta tendem a deixar de avaliar aprendizagens consideradas fundamentais, como é o caso da resolução de problemas.
3. Podem induzir práticas fraudulentas.
4. Podem induzir as escolas a concentrarem seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames.
5. Podem discriminar, em vez de integrar, alunos. (p. 137-138).

Apesar das possíveis vantagens e desvantagens existentes a partir das políticas de avaliação externa implementadas, os professores e professoras constroem os processos avaliativos dentro desse contexto heterogêneo e complexo. Para além da avaliação externa, pode-se pensar nas dimensões da avaliação no que tange aos processos internos, relativos aos desempenhos e às aprendizagens dos estudantes. Essas dimensões não são estanques e podem, inclusive, ocorrer na sala de aula e na escola de forma concomitante, dando corpo a esse contexto complexo que é a sala de aula. Refiro-me às dimensões somativa, *formativa* e *diagnóstica*, que possuem funções distintas, mas que, por vezes, se confundem na escola. Sobre essas dimensões da avaliação observa-se que

a somativa, que pretende, geralmente traduzir de forma breve, codificada, a distância que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente se arbitrou ser importante atingir. A Formativa em que a preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento de um currículo). A Diagnóstica que “pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver as características e desenvolvimentos dos alunos com que irá trabalhar.” Tomando o cuidado com sua provisoriedade. (CORTESÃO, 2002 p.38-39) ⁴¹.

De acordo com Paulo Freire (1999), encontramos a crítica ao aspecto das avaliações que funcionam como métodos silenciadores: “A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é naturalmente, ficar contra a avaliação, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo realizada.” p.131). Nesse contexto, em seu discurso na obra *Pedagogia da Autonomia*, debatia sobre o papel dos sistemas de avaliação de professores e alunos, e refletia sobre o rumo que as avaliações estavam tomando: “vêm assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos.” (p. 130), ferindo, assim, o

⁴¹ “No entanto é importante não utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes práticas.” (CORTESÃO, 2002 p.38-39).

sentido da liberdade, tão buscada no processo de aprendizado. Liberdade tão cara ao processo de construção de conhecimento, e que é negada pela potência da massificação do saber que essas avaliações impõem. Como bem coloca Andrea Fetzner (2014),

um dos problemas que se acrescem aos anteriores quando pretendemos discutir a utilidade das avaliações padronizadas, aplicadas massivamente, é que elas, muitas vezes não permitem que a professora reconheça o raciocínio que o estudante realiza na solução do problema e, portanto, não oportunizam que ela identifique a mediação necessária para que ele avance do lugar em que está. São avaliações que, além de excluir saberes, humilhar pessoas e promover uma avaliação equivocada da qualidade social do trabalho desenvolvido pelas escolas, *congelam* o saber no lugar onde ele é *flagrado*, fora do movimento do ato de conhecer. (p.138).

Claudia Fernandes (2015) aponta para a necessidade de nos dedicarmos ao “trabalho de desvelar, para além do discurso, a qual política educacional que os testes pretendem justificar?” (p. 98-99). E foi para responder a essa pergunta que o presente estudo se iniciou. A partir deste, e de uma dada realidade que resiste, procuramos demonstrar a existência de várias possibilidades de propostas avaliativas, que se contrapõem às políticas e às imposições das políticas educacionais do governo, e do quanto estas se encontram desconectadas da realidade da escola.

1.5 – Os testes de Larga Escala e sua ação sob os estudantes

Para adentrar o panorama abrangente da educação pública brasileira, e suas enormes diversidades e desafios, como já sinalizado anteriormente, a presente investigação apontou aspectos do dia a dia de uma escola no que tange aos exames de larga escala. Diante disso, nessa seção, buscaremos relacioná-los às observações e opiniões dos alunos aos usos e desusos dos testes externos padronizados, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tanto a *Prova Rio*⁴² quanto as provas que chegam à escola bimestralmente. Em que condições as determinações impostas pelas reformas educacionais, que associam a qualidade da educação ao desempenho destas avaliações, interferem no

⁴² Avaliação criada a partir de um decreto que Institui o IDERIO. Tal índice servirá de parâmetro para concessão do Prêmio anual de Desempenho aos servidores lotados nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino. E será constituído por dois critérios complementares: o desempenho dos alunos na PROVA RIO (para avaliação de quanto esses alunos aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam), calculado, numa escala de zero a dez. DECRETO Nº 32415 DE 21 DE JUNHO DE 2010. Fonte: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/85038910/dom-rj-normal-22-06-2010-pg-8>>. Acesso: 18/01/2018.

cotidiano dos alunos? Qual a importância dessas avaliações e a sua relação com as provas e testes realizados pelos professores da escola?

Diante das propostas governamentais ditadas pela regulação das políticas públicas educacionais que responsabilizam a escola pública pela formação integral dos alunos (e ainda reforçam seu caráter de oferecer má qualidade do ensino a estes), analisamos um determinado contexto da realidade educacional do município do Rio de Janeiro. Reforçamos que o contexto é a unidade escolar onde exerço a função de professora de História e o período foi delimitado ao ano letivo de 2016. Este ano foi eleito por um critério de recorte temporal necessário a esta pesquisa e, também, por marcar o fim do Governo que elaborou a política de reestruturação. O contexto da reestruturação do sistema educacional da educação do município, como já foi colocado, é bastante abrangente, pois se iniciou em 2009, a fim de dar suporte e dimensão histórica/conjuntural dessa pesquisa. Porém, para efeito de análise e desenvolvimento das entrevistas, dimensionar o recorte em um ano letivo nos possibilita visualizar o quadro de conclusão daquela política educacional, e também por questões práticas relacionadas à conclusão do prazo da pesquisa.

Como procedimentos de pesquisa, recorreremos à observação participante, pois compartilhamos da vivência dos sujeitos pesquisados, além de fazermos parte desse convívio; e desenvolvemos a dinâmica de entrevistas semiestruturadas com os alunos, na perspectiva de um estudo de caso. O caso em questão se constitui bem significativo e representativo, pois é uma escola municipal que possui seu significado e representatividade dentre as demais que compõem o quadro da rede. Foi observado como os estudantes se comportavam diante das provas bimestrais do município e da *Prova Rio*, bem como provas e testes elaborados pelos professores, no contexto da dinâmica escolar.

As provas bimestrais do município, idealizadas com o princípio de enquadrar a rede a um sistema mais amplo de avaliações externas (pois acompanham um modelo associado ao já realizado pela Provinha Brasil⁴³ e Prova Brasil), foram instituídas por

⁴³ A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. Aplicada duas vezes ao ano, a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. Todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e

Resolução em 2009 e denominadas como “instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno”. Sendo assim, foram, posteriormente, encaminhadas às unidades escolares aos acompanhamentos denominados descritores das disciplinas dessas provas. Esses descritores servem como “matrizes de referência” para a preparação dos alunos à realização das provas, com o objetivo de que obtenham melhores resultados. A partir do período da Resolução, essas provas começam a ser enviadas para as escolas a cada bimestre, com a finalidade de se encaixar “acompanhando o modelo de questões de múltipla escolha, utilizado em outras avaliações de larga escala em nosso país.” (CALZAVARA, 2011, p.63).

Para compreender como esse processo de modelo de avaliação externa se estabeleceu no contexto da escola, na perspectiva de quem as percebe, a opção pela entrevista semiestruturada surge como procedimento metodológico viável, pois “refere-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.” (MINAYO, 2006, pág. 65).

Inicialmente, direcionamos a pesquisa ao universo docente, mas com a observação do cotidiano dos estudantes na escola e dos efeitos das avaliações externas sobre eles, o foco voltou-se para esses sujeitos. Consideramos que essa alternativa traria outro fôlego às análises, e mesmo à função que exerço como docente, por entender que “a prática é o local do questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria.” (ESTEBAN 2002, p. 22). Reafirmo que poder desenvolver a observação e a pesquisa a partir da dinâmica escolar, com a possibilidade de interagir com essa multiplicidade, e ao mesmo tempo ouvir aqueles, os quais acredito serem os mais importantes sujeitos do processo de aprendizagem (e saber qual sua opinião), é um estímulo.

Diante disso, a pesquisa buscou compreender até que ponto essas avaliações já foram incorporadas no dia a dia escolar e, se apesar de apresentarem um caráter de validação, no sentido de estarem legitimando um tipo de sistema de ensino, conseguem passar despercebidas pelos estudantes (ou não); bem como qual espaço ocupam o ensino e a aprendizagem no âmbito dessas avaliações. A partir das entrevistas com os estudantes, dos dados coletados das avaliações dos bimestres analisados, provenientes do Sistema Geral de Aprendizagem (SGA); assim como das observações e reflexões, reconstituímos um cenário das possíveis interpretações das suas impressões sobre as avaliações e suas repercussões no cotidiano escolar, sob a sua perspectiva.

de matemática. Ressalte-se que a data de aplicação da Provinha Brasil segue sendo uma decisão de cada rede de ensino. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em 15/02/2018.

Esses aspectos relacionados foram responsáveis por despertar o objeto de análise dessa pesquisa de mestrado. Os estudantes que foram ouvidos cursavam, no ano de 2016, o 7º e 9º anos do ensino fundamental, e os que foram observados em sala de aula cursavam 8º ano. Encontram-se na faixa etária de 13 aos 15 anos. As entrevistas ocorreram em sala de aula, nos momentos em que existiam oportunidades entre as atividades da disciplina que leciono.⁴⁴

A partir de leituras de Boaventura de Sousa Santos (2008), encontrei subsídios para observar, de forma mais articulada, os aspectos destacados para a pesquisa. Essa articulação ocorreu através da vigilância epistemológica proposta pelo autor. Na perspectiva da ecologia dos saberes⁴⁵, reconheci que os elementos presentes na pesquisa possuíam uma diversidade epistêmica que deveria ser levada em consideração. São eles: o saber imposto e hegemônico das provas/testes de larga escala e o saber dos alunos. (Podemos aqui substituir o termo saber por conhecimento); e, através dessa perspectiva, “criar uma nova forma de relacionamento” entre esses saberes, possibilitando a flexibilidade do currículo diante dessas diferenças. Segundo o que entendemos sobre as colocações de Boaventura de Sousa Santos,

conceder igualdade de oportunidades às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas, (...), visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção “um outro mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza. (p. 108).

Entretanto, até conhecer essas possibilidades, estava centrada em buscar nos índices e nos resultados das avaliações externas, os impactos destas num determinado espaço que representasse a complexidade que é a educação pública municipal no Rio de Janeiro. Ainda de acordo com Boaventura (2009), “num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido.” (p. 44).

Com o estudo do mesmo autor, procurei desvendar esses elementos cruciais que estariam ocultos. Apropriei-me de um dos aspectos do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), que é a valorização do saber venatório para poder realizar as reflexões sobre as falas dos estudantes, enfatizando que “o que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.” (p.152).

⁴⁴Estes serão problematizadas no contexto da pesquisa. Aqui limitei a descrição dos acontecimentos e atores envolvidos de uma forma geral para que se entenda inicial e simplesmente o tema abordado.

⁴⁵ O princípio da incompletude de todos os saberes, é condição e possibilidade de diálogo e debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento. (SANTOS, 2008, p.107).

Observei que os indícios para escrever uma análise vão além do texto, dos pareceres diretos. Esses indícios também estão ocultos em um discurso reticente e inconclusivo, isto é, não está exposto ou escrito de forma visível e aparente. No caso, me refiro ao que seria a forma visível, que são os resultados do IDEB ou IDERIO impressos em placas pregadas nas paredes das escolas, que têm como objetivo tornar público o resultado do processo que envolve as avaliações externas, assim como de forma interna, na escola, que também promove um *ranqueamento* – dito saudável e motivacional – num mural posicionado no pátio interno do colégio. É, também, tornado público, entre os alunos e toda a comunidade escolar, os resultados positivos de alguns alunos, os quais obtiveram notas de destaque no contexto de determinado bimestre.

O invisível (o que está oculto) é o mais revelador dessa realidade escolar. Sob essa perspectiva epistemológica, refere-se àquilo que os alunos deixaram de aprender, a partir da supervalorização de um determinado aspecto voltado aos conteúdos cobrados nessas avaliações, e o quanto seus saberes e aprendizados informais estão sendo negligenciados e não valorizados, saberes estes que possuem tanto ou mais valor que os dito curriculares, pois estão presentes nas habilidades que cada aluno carrega consigo. O invisível envolve, também, aquilo que aprenderam com a prática da avaliação externa em seu cotidiano escolar; e, ainda, o seu comportamento diante da obrigatoriedade de realizar uma avaliação que não tem inserção significativa no seu cotidiano, ainda mais quando esta “vem de fora”. O comportamento dos estudantes modificou-se ao longo do tempo, pois os mesmos já estão “acostumados” com a prática dessas avaliações, como pontuamos ao longo das nossas observações/conversas/entrevistas.

Sob a ótica da leitura que feita de Ginzburg (1989), destacamos que

nesse ponto, abriam-se duas vias: ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual. (p.163)

A escolha é o caminho de um paradigma diferente que desconstrua esse resultado duro e frio da realidade escolar, colocado pelos resultados, e se desvende a existência de uma dinâmica que é viva e é flexível dentro deste cotidiano.

Num regime de ecologia dos saberes, a busca de inter-subjetividade é tão importante quanto complexa. Dado que diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas espaciais e de acordo com diferentes durações e ritmos, a inter-subjetividade requer também a

disposição para conhecer e agir em escalas diferentes e articulando diferentes durações. (SANTOS, 2009, p.50).

Capítulo 2 – A escola e a configuração da dinâmica cotidiana a partir das influências dos Testes de Larga Escala

O trabalho de campo tem início na organização das ideias, de sua sistematização e a prática da pesquisa. O relato que se desenvolve nesse trabalho, e é parte constitutiva do diário de campo, reflete o que foi foco de observação e análise. A observação sistemática ocorreu a partir do dia a dia dos estudantes e suas experiências com a realização dos testes de larga escala e das provas, considerados de caráter de “rotina” da escola, em turmas de 8º e 9º ano. Após essa primeira etapa de observação – que será detalhada de forma descritiva – procurou-se elaborar um roteiro de perguntas semiestruturado, que foi desenvolvido com os estudantes das turmas de 7º e 9º anos, de acordo com as possibilidades existentes, numa proposta de entrevistas coletivas.

Apesar de não trabalharmos e desenvolvermos o conceitual de cotidiano, tomamos a liberdade de buscar definições e sentidos que o articulassem ao contexto da pesquisa e seu significado de partilha e vivência e, dessa forma, vinculamos o sentido aos acontecimentos observados. “Partilhamos a compreensão de que o cotidiano só é possível de ser entendido, se for vivenciado e partilhado com os sujeitos que vivem e fazem esse cotidiano acontecer. Viver o cotidiano é conviver com suas experiências.” (FERRAÇO, FIORIO, LYRIO, 2012, p.572).

Foi a partir dessa inserção na dinâmica diária, como professora da Rede municipal do Rio de Janeiro, que houve a possibilidade da pesquisa. Na perspectiva de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1999, p. 32), iniciei o processo que daria início a essa pesquisa. Configurou-se um desafio atuar em uma sala de aula como professora de História e, simultaneamente, desempenhar a tarefa de pesquisadora, entrevistando os alunos, analisando sua relação com os vários instrumentos de avaliação, a dinâmica da escola e sua articulação com os professores, e como estes lidam com o processo avaliativo numa perspectiva crítica (ou não). Nesse desafio, constrói-se esse texto, buscando expressar o que se aprende, daquele – e com aquele – espaço escolar.

Cabe aqui destacar, antes de passar para outro ponto de análise, que trabalhamos a partir da categoria “professor-pesquisador”⁴⁶, de Paulo Freire (1997), e da sua abrangência conceitual, construída em formação permanente, através da natureza da prática docente e de

⁴⁶ Para o autor, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que em sua prática permanente, o professor se perceba e se assuma porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1999, p.32)

seu exercício da investigação constante. Entendemos e concordamos com o autor, analisando que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento (...)” (p. 84).

2.1 – A imersão no universo da observação: o foco do olhar

A fase de observação, denominada como a primeira etapa, foi mais tranquila que a segunda, e, seguindo as orientações de Ludke e André (1986) possibilitou um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, uma vez que

decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro desse *continuum* são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo. Pode acontecer que o pesquisador comece o trabalho como espectador e vá gradualmente se tornando um participante. Pode também ocorrer o contrário, isto é, pode haver uma imersão total na fase inicial do estudo e um distanciamento gradativo nas fases subsequentes. (p.28).

O que observamos foram diversos elementos relacionados aos estudantes em momentos que antecediam as avaliações, durante a sua realização e quando estas se encerravam. Nesse contexto, obtivemos acesso a uma grande quantidade de informações e, também, colaboração do grupo de professores e estudantes que, muitas vezes, esqueciam que estavam sendo percebidos. Observamos o período referente a um semestre, o que equivale a dois bimestres, no ano letivo de 2016, 2º semestre (3º e 4º bimestres).

Optamos por esse período do ano por ser conclusivo e estabelecer um clima de resultados entre os estudantes de forma geral. Posto isso, problematizamos esse contexto a partir de um trecho de Claudia Fernandes (2014), que menciona o ideal de passar de ano como uma construção histórica e social de exclusão, baseada na crença de que se não há prova não se estuda, e os estudantes não buscam o aprendizado. Segundo a autora, “essa lógica linear que habita o cotidiano escolar e guia nossas ações dificulta outras possibilidades de atuação dos professores e alunos” (p. 113). Por isso, optamos por esse recorte. Classificamos alguns desses elementos para delimitar o foco dessa observação, ficando assim divididos:

No tocante aos estudantes, antes, durante e depois das provas e testes:

- Quanto ao seu comportamento em sala de aula individualmente e coletivamente.
- Como eles procediam antes e durante a realização das provas, e quanto ao tempo.
- Se solicitavam tirar dúvidas com a professora, mesmo que não fosse a disciplina que ela leciona.
- No que diz respeito ao tempo que levavam para realizar a prova e a entregavam. Se esta estava com identificação ou sem.

Quanto aos instrumentos de avaliação:

- Se apresentavam erros, algo a corrigir ou acrescentar com errata.
- A forma que se apresentavam para a aplicação, tanto quanto às externa, como no que se refere às provas cotidianas, ou feitas pelos próprios professores.
- No que tange aos demais professores:
- A importância que conferiam a esses instrumentos de avaliação.
- Se eles eram os únicos meios de avaliar ou se havia outros e quais.

Elegemos como foco de observação e análise, a partir deste primeiro momento, os estudantes antes e durante a realização das provas e testes de larga escala, como anteriormente havíamos mencionado. Para tanto, desenvolveu-se um *Diário de Campo*, onde descrevemos cada momento desse processo. Essa atuação como pesquisadora a partir das vivências do dia a dia de uma escola em que também atuo como docente, ainda que desafiadora, acrescentou um grande aprendizado, pois refletiu em experiência ímpar. Pude perceber que o olhar não é somente aquele que se acostuma lançar sobre as fatos, sem pretensão. Na pesquisa, busca-se entender mais sobre cada momento, e sobre as pessoas. Acerca desse processo, de compartilhar a prática e a pesquisa no espaço escolar, o trecho abaixo ilustra o que vivenciamos:

na verdade, podemos afirmar que também somos sujeito da pesquisa, na medida em que sentimos e vivemos esse cotidiano de forma encarnada e sensível, como encontramos em Najamanovich (2001). Assumimos o cotidiano de Certeau (1994), como um lugar capaz de nos revelar possibilidades e descobertas do novo, espaço onde as transformações realmente acontecem. Nesse sentido, ao falarmos da escola também

falamos de nós. Aos trazermos para a discussão os elementos das pesquisas, expomos nossas impressões, crenças e valores em relação à escola, aos sujeitos, ao currículo e a tudo que pulsa e move esse lugar complexo (Morin, 1996), porque tudo é tecido junto. (FERRAÇO, FIORIO, LYRIO, 2012, p. 570).

Quanto aos procedimentos de investigação das impressões dos estudantes em sala de aula durante a aplicação das avaliações, optei por observar turmas de 8º e 9º anos. Isso ocorreu por várias vezes, pois trabalhava com essas turmas e era designada a me dirigir para as suas salas, onde normalmente daria aula. Porém, dessa vez, aplicaria a prova daquele dia.

Ao entrar em sala, enfrentava alguma resistência inicial para que permanecessem em silêncio a fim de dar início à realização das provas, pois estas, geralmente, ocorriam após o recreio que acontece no pátio interno da escola, em seu andar térreo, onde é servida a merenda escolar. Os estudantes, ao subirem, encontravam-se agitados; agitação agravada pelo calor excessivo nas salas de aula que, mesmo “climatizadas”, permaneciam bastante “quentes”, o que tornava o clima no local desfavorável a qualquer atividade que envolvesse concentração, ainda mais após o intervalo, em que os estudantes subiam em ritmos acelerados. Destaca-se, também, o fato de que as carteiras eram arrumadas, no momento de subida do recreio.

Dessa forma, tal tarefa era realizada com a turma já em sala, o que causava um ruído de móveis arrastados, que se misturava aos outros ruídos do ambiente, os quais, normalmente, ocorrem no dia a dia de uma sala de aula de escolas municipais: alunos conversando, música do celular alta, ruídos externos vindos do trânsito, etc. Todos esses elementos configuram um cenário coletivo de intensa movimentação no local de aplicação das provas. Afinal, a sala de aula se destaca como um espaço da escola onde os estudantes demonstravam se sentir muito à vontade. Identificamos algumas semelhanças considerando os apontamentos de Esteban (2012), e ponderamos ser pertinente sua relação com a do ambiente descrito, pois, também, o consideramos um

espaço que proporciona o encontro de pessoas diferentes, portadoras de contextos, conteúdos, propostas, expectativas e histórias diferentes, para realizarem um projeto coletivo de ensino/aprendizagem, a dinâmica, as tensões, as contradições, os conflitos, a desordem, o ruído, devem ser tão esperados quanto os acordos, a complementaridade, os consensos, a ordem, o silêncio. É a complexidade, não a simplificação, que pode caracterizar os processos desenvolvidos na sala de aula e nos ajudará compreendê-los, bem como contribuir para elaborar uma ação mais favorável à aventurado conhecimento, que deve ali ser vivida numa perspectiva de inclusão. (p. 12).

Durante a aplicação das provas bimestrais, que acontecem ao longo de uma semana, estão inseridas as provas da SME/RJ – e as outras provas – de História, Geografia e Inglês, elaboradas pelos professores. Cada prova é realizada em um dia da semana. Os alunos são previamente informados sobre o calendário das provas, e aos responsáveis também ficam cientes de sua realização. O calendário é enviado antecipadamente pela SME/RJ, contendo as datas das provas bimestrais padronizadas (da Prefeitura), podendo haver modificações pela escola. Entretanto, a escola pesquisada adota o horário preestabelecido, pois considera que essa medida cria um hábito da comunidade escolar de se “acostumar” com aquelas avaliações, e insere o calendário da Secretaria Municipal de Educação em sua dinâmica.

Todavia, nem sempre essas determinações foram acatadas, havendo muito debate acerca do assunto. Outra discussão entre o grupo docente ocorreu devido ao horário de saída dos estudantes após a realização dessas provas, uma vez que eles não podem ser dispensados da escola antes da finalização do horário escolar⁴⁷ e, por isso, mesmo que terminem as provas antes do tempo determinado para a saída, devem ser mantidos em sala, o que dificultava a continuidade do silêncio para os outros alunos que permaneciam no processo de concentração e realização da prova.

Depois de intenso debate, entre professores, coordenação pedagógica e direção, foi acordado em Conselho de Classe, com a presença e intermediação do gerente da 8ª CRE, que as provas ocorreriam ao longo de uma semana (o que já acontecia), após o intervalo do recreio, podendo os estudantes serem dispensados após os 30 minutos do quinto tempo de aula, para que os demais alunos, que precisassem de mais tempo para realizar sua prova, pudessem aproveitar alguns minutos de silêncio até que o sinal do término da aula batesse, anunciando o horário da saída, e as provas, finalmente, pudessem ser entregues.

No que se refere ao tempo de realização das provas, um fator chamava a atenção: alguns alunos terminavam as provas da SME/RJ rápido demais e, em menos de dez minutos, queriam entregá-las à professora. Já as provas elaboradas pelos professores demandavam mais tempo de execução por parte dos estudantes, pois apresentavam, além de questões objetivas (que é uma exigência da unidade escolar que compõem esse instrumento de

⁴⁷ Segundo a LEI N.º 5.126 DE 14 DE DEZEMBRO 2009, que dispõe sobre a obrigatoriedade da permanência dos alunos, nas dependências das escolas da rede pública municipal de ensino, durante todo o turno em que estejam matriculados, mesmo sem aula no período, no caso de falta de professores. Fonte: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos>> Acesso: 18/1/2018.

avaliação), também se constituíam de questões discursivas, em que as respostas poderiam estar mais livres a associações. Com relação a essas questões discursivas, quando as provas eram entregues, observou-se que em algumas provas vinham respondidas, e em outras não, pelos estudantes.

Quanto à solicitação da professora em “tirar” dúvidas, independente da disciplina que fosse tal avaliação ou prova, alguns alunos as sanavam. As dúvidas eram recorrentes e sistemáticas, geralmente em relação ao enunciado da questão e ao que estava sendo solicitado. Contudo, não eram todos os alunos que encontravam essas dificuldades, sendo todos os problemas, relativos a esse fato, tranquilamente sinalizados e resolvidos.

O procedimento de apresentação e entrega desses instrumentos de avaliação, para a aplicação pelos professores, ocorre de forma diferente: quando são as provas bimestrais da SME/RJ, vêm lacradas e dentro de sacos plásticos, identificadas pelo ano de escolaridade; quando são as provas elaboradas pelo professor, vêm envoltas com um papel em forma de tira e grampeadas, designando a turma e disciplina referentes à sua aplicação. Contudo, ambas eram consideradas com o mesmo valor, em questão de dimensão avaliativa desses estudantes.⁴⁸

Em relação aos erros que, eventualmente, constam nesses instrumentos avaliativos, no caso das provas Bimestrais da SME/RJ são enviadas “erratas” através de ofícios via correio eletrônico (e-mail), e notificadas, em sala de aula, pela coordenadora e/ou esta solicita ao professor responsável pela aplicação que coloque no quadro o número da questão e o que deve ser anulado ou corrigido. No que diz respeito às avaliações de outras disciplinas, fica a critério do próprio professor o que fazer e, no caso de História, a questão é anulada e o ponto dado ao aluno. Em Geografia e Inglês, não tivemos a oportunidade de observar como ocorre tal procedimento.

Quanto aos demais professores, e a importância que conferem a esses instrumentos de avaliação, há variações, como pudemos observar, principalmente aos que, diretamente, têm suas disciplinas ligadas às provas bimestrais da SME/RJ, e dependem da “pontuação” e prazos destas para suas finalizar suas médias, como é o caso de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os professores de Língua Portuguesa ainda possuem o agravante de terem a atribuição de acompanharem e corrigirem as provas de Produção Textual, antes denominadas de Redações. Estas também fazem parte das avaliações vindas de fora da escola (provas Bimestrais), e envolvem certa complexidade, pois os alunos têm

⁴⁸ Apesar de toda reverência às provas bimestrais da SME/RJ, as avaliações elaboradas pelos professores tinham a mesma importância, tanto para a Direção como para a coordenação pedagógica e estudantes.

que desenvolver, além da leitura, uma escrita coerente e mostrar bons resultados, sendo que a maioria encontra grande dificuldade de aprendizado nesse sentido. Na escola da pesquisa, existe um trabalho conjunto com a equipe de Sala de Leitura⁴⁹ que conta com o trabalho de professores que buscam estimular o empréstimo de livros, a cultura de novos leitores e, conseqüentemente, a produção de bons textos escritos, o que tem repercutido, a médio prazo, para a melhora no desempenho dos alunos na prática da leitura e do desenvolvimento da escrita.⁵⁰

De uma forma geral, todos os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências utilizam os instrumentos de avaliação propostos pela SME/RJ em seus planejamentos, pois eles fazem parte da dinâmica cotidiana da escola, sendo sistematizados por prazos e regras, estipuladas pela Direção que, por sua vez, cumpre o calendário proposto pela Secretaria de Educação.

Como este processo ocorre? Na rotina de aplicação das avaliações da SME/RJ, após passar pelo recolhimento destas, que são entregues pelos alunos juntamente ao seu gabarito, ou seja, o caderno de provas, que não pode ser levado pelos alunos do turno da manhã, preservando o seu sigilo, pois o outro turno, e as outras escolas da Rede Municipal, realizam a mesma prova.⁵¹ Os professores que se encontram em sala de aula, e foram designados para a tarefa de aplicar, fiscalizar e recolher as provas, também tem que colocá-las em ordem alfabética ou na ordem da lista de frequência da turma em que aplicaram tal instrumento, pois elas serão corrigidas de acordo com o gabarito oficial enviado pela SME/RJ. Quanto à pontuação, esta deve ser posteriormente lançada em um sistema chamado DESESC⁵² – Desempenho Escolar, para que computem os lançamentos da escola no sistema

⁴⁹ A Rede Municipal de Ensino conta com um espaço voltado para a promoção da leitura e a formação de leitores nas escolas – as Salas de Leitura. (Instituídas pela Resolução SME/RJ n° 1072, de 31 de março de 2010) Os Professores Regentes de Sala de Leitura dinamizam acervos de literatura infantil e juvenil, livros para professores, vídeos, CD-roms e outras mídias impressas ou digitais, inserindo as diversas práticas leitoras no cotidiano escolar, a partir da compreensão de que o texto, nas suas diferentes possibilidades, é o ponto de partida e de chegada para a formação de leitores críticos, criativos, capazes de ler e escrever sua própria história. Compreendidas no contexto do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, a Sala de Leitura busca desenvolver ações integradas à sala de aula, atendendo também a toda a comunidade escolar através de atividades tais como empréstimos dos acervos disponíveis, rodas de leitura, oficinas, encontros com autores e mostras de trabalhos, entre outras. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/escolas_creches_acoes.htm> Acesso: 15/02/2018.

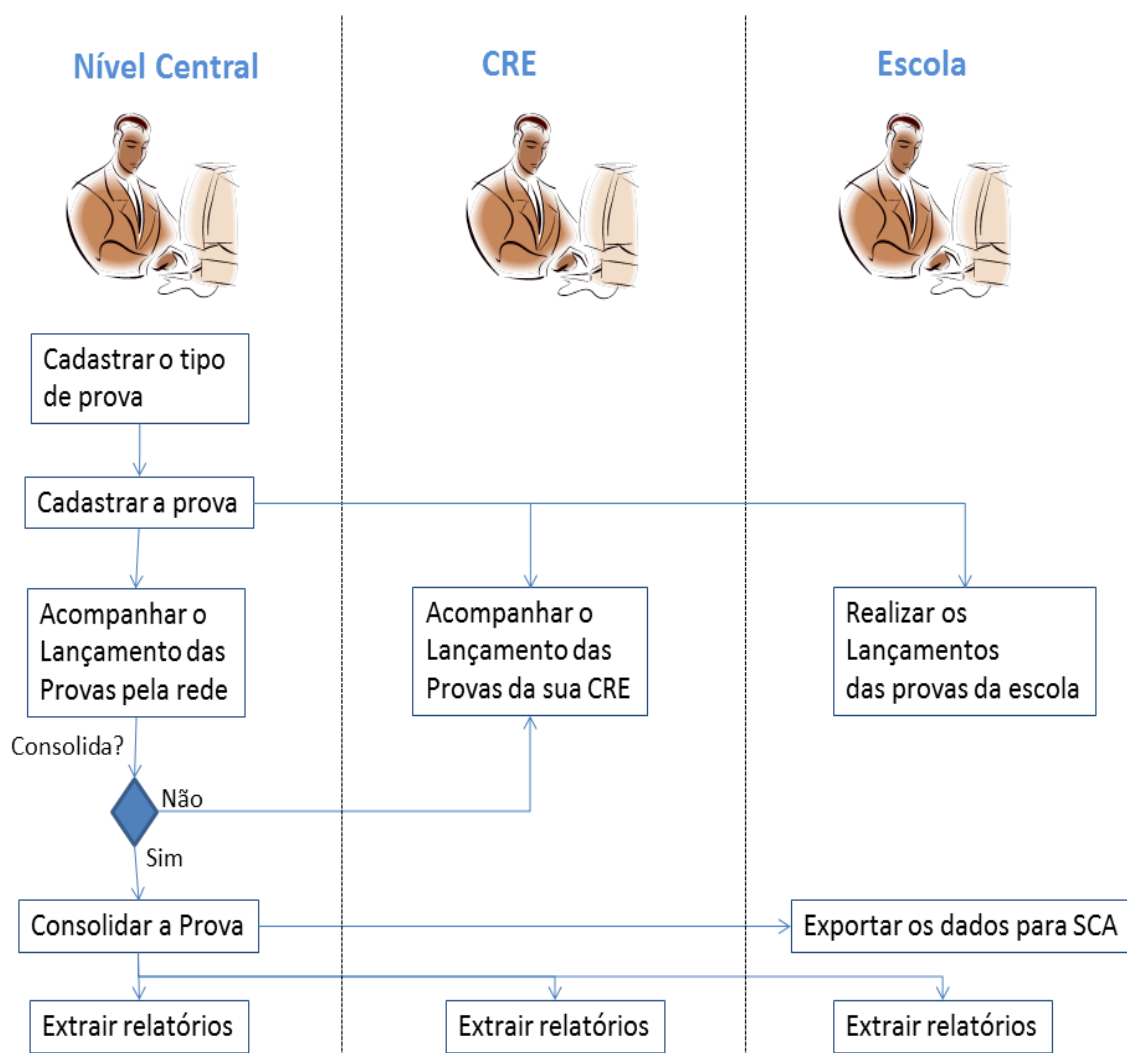
⁵⁰ Além dessa observação, já realizei outro trabalho acadêmico que analisava esta prática através de entrevistas com os docentes desta mesma escola. E a vivência também possibilita uma observação mais apurada, mesmo que esse não seja o foco de observação desta pesquisa.

⁵¹ Este procedimento ocorre nesta escola. Não sabemos se ocorrem nas demais da Rede.

⁵² Contém os resultados (por questão) das provas definidas pelo nível central para as escolas desde o segundo bimestre de 2012. Fonte:

da prefeitura. Tal ordenação facilita a digitação no Sistema. Essa tarefa, atualmente, vem sendo realizada pela direção e coordenação da escola, mas, no início do processo, quando as avaliações foram implantadas em 2009, eram os professores que faziam a contagem dos pontos, totalizando os acertos. Entretanto, a partir de reclamações dos professores da escola, com o passar dos anos, isso deixou de ocorrer, e passou a ser realizado pelo núcleo administrativo pedagógico. Há mais de dois anos vêm sendo feito dessa forma.

Para melhor esclarecimento de como ocorre o processo de lançamento das provas bimestrais que se iniciam na escola, consideramos a ilustração abaixo:



(Fonte: Manual do Desempenho Escolar/Passo a passo do processo de lançamentos da Provas Bimestrais)

Voltando ao ano de 2016, as provas bimestrais, depois de recolhidas e colocadas em ordem alfabética, são entregues pelos professores aos responsáveis pelo lançamento no sistema. Inicia-se o processo de lançamento, que obedece a um prazo estipulado pela SME/RJ. A partir desse primeiro passo, iniciado nas escolas através de seus funcionários, é dando segmento a um novo processo no âmbito central, gerando um banco de dados que estabelece, através de um relatório geral, um comparativo de resultados entre as unidades que, associado ao resultado/desempenho dos estudantes na Prova Rio, geram o IDERIO. Criam um fenômeno denominado pela mídia de “*ranqueamento*” ou “*ranking das escolas*”, estabelecendo qual delas foi melhor entre as demais. De acordo com o Site G1, em matéria de 08/07/2016, “Escolas municipais melhoram 10% no ranking do IDERio”, a Secretária de Educação da época, Helena Bomeny, se colocou sobre a questão:

Nós estamos hoje comemorando o avanço de mais de 85% das notas. As escolas cresceram consecutivamente em dois anos. Isso é motivo de muita satisfação. Quais são os fatores que levam as escolas a terem esse crescimento? As escolas em turno único porque em todos os países mais avançados as crianças ficam mais de sete horas nas escolas. Nas nossas escolas, teremos até o fim do ano com 35% de alunos em turno único. As escolas que mais cresceram são as que têm esse modelo de horário.⁵³

Nessa reportagem, que se refere às notas do ano anterior, 2015, o veículo de informação coloca que o bom desempenho dos estudantes está relacionado à permanência deles em escolas de turno único, em que permanecem na escola das 7h30min. às 14h30min., e têm aulas que usam desenho, o que diferenciam as aulas de História dessas unidades, sendo a criatividade a receita dos professores para melhorar o desempenho em sala. A comparação é inevitável, pois a realidade da maioria das escolas da Rede do Município do Rio de Janeiro não apresenta turno único. E é o caso da escola que estamos analisando.

Associado ao sucesso (ou não) desse resultado do desempenho, existe uma pressão que recai sob a direção da escola, e que esta repassa aos professores, para que o índice de desempenho dos estudantes nas provas seja o melhor possível. O reflexo disso é que a postura/condução dos professores, em nenhum momento, é autônoma em relação ao seu trabalho, que fica diretamente atrelado aos cadernos pedagógicos da prefeitura, os quais norteiam a realização dos exames. Mesmo assim, os professores criam possibilidades para diversificar suas avaliações, como pudemos observar, tentando estabelecer a proximidade com o universo dos estudantes e humanizar o máximo possível os instrumentos de

⁵³Fonte: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/07/escolas-municipais-melhoram-10-no-ranking-do-iderio.html>>. Acesso: 22/01/2018.

avaliações, e o próprio caderno pedagógico, não limitando as possibilidades de avaliação do cotidiano escolar, contrariando o que a Secretaria impõe.

Alguns aplicam testes e trabalhos em sala, em que permitem a consulta, por parte dos alunos, a seus materiais, como livros e cadernos; outros trabalhos de pesquisa, trabalhos manuais e atividades corporais. Tivemos experiências com apresentações de trabalhos culturais, em que os estudantes desenvolveram outras habilidades e se descobriram como sujeitos que constroem seu próprio conhecimento, a partir de novas abordagens dos conteúdos curriculares: encenações, em que produzem o texto e diálogos pertinentes, demonstrando a aprendizagem do currículo, que não é o avaliado pelas provas bimestrais da SME/RJ, e nem pelos testes de larga escala de uma forma geral; ilustrações diversas, que possibilitam a associação de sua abstração com o concreto, entre outras formas de expressões.

Os professores, de forma geral, mesmo os que não acreditam estarem diretamente envolvidos com as “metas” das notas do IDERIO, como os professores de Educação Física e Educação Artística, por não terem avaliações formais, por exemplo, têm seu trabalho comprometido com o desempenho da escola diretamente, e isso é pontual no discurso da direção, pois estabelece um trabalho de equipe comprometido com o desenvolvimento do aluno e não com o estabelecimento de metas.

2.2 – As entrevistas: Fala, garoto e garota! Pergunta aí, professora!

No segundo momento do trabalho de campo, é chegada a etapa de transcrever as entrevistas que foram desenvolvidas junto aos alunos. Foram desenvolvidas diretamente com os estudantes que se dividiram em pequenos grupos, dentro da sala de aula, em vários momentos em que havia oportunidade para pausar as atividades da disciplina que leciono.

Conforme colocado no início do relato deste capítulo, desenvolvo minha prática docente como professora de História, e não paralisei minhas funções para poder intensificar a pesquisa, por impossibilidade, portanto e por isso, esta fase das entrevistas, também se realizaram dentro do contexto desta dinâmica.

A opção pela entrevista se justifica por este método contemplar a interação entre os sujeitos, aquele que quer saber sobre determinado assunto e aqueles que colocaram sua opinião sobre esse assunto. De acordo com Ludke e Andre (1986), “especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de

questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. (p. 33).

As entrevistas aconteceram em sala de aula e foram desenvolvidas com os estudantes das turmas de 9º ano e de 7º ano⁵⁴, sendo 12 do 9º, e 5 do 7º. Todos com a devida autorização de seus responsáveis legais. O processo de entrevista girou em torno da impressão deles sobre os instrumentos de avaliação de uma forma geral. Formulei as perguntas de um modo que ficasse o mais impessoal possível para dar o tom de naturalidade ao momento, deixando-os a vontade para colocar sua opinião, como normalmente o fazem em sala de aula. Todo o processo ocorreu de forma descontraída e colaborativa. Por isso, concordamos com Ludke e Andre (1986), uma vez que a escolha da “entrevista semiestruturada tornou-se a mais adequada, por permitir que a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, possibilitou que houvesse uma série de adaptações de acordo com as necessidades e aos imprevistos que existissem no momento”. (p.34). O elemento facilitador foi ter proximidade, conhecimento e convivência, que é estabelecida pela intimidade constituída no dia-a-dia:

A convivência com os demais se constitui, então, entre um limite e um contato com o outro. Uma convivência que só pode deixar-se afetar ou deixar afetar-se com o outro. E nessa afeição que, muitas vezes pretende aniquilar tudo aquilo que nos perturba, tudo aquilo que nos inquieta, não haveria outro desejo possível além daquele que expressa que o outro siga sendo outro, que a alteridade do outro siga sendo alteridade. (SKLIAR, 2011, p. 32).

No início, o de buscar interagir com o outro, que nesse momento e contexto era o aluno, e o que ele pensava a respeito da minha observação, sentamos e trocamos impressões diversas, em pequenos grupos, para que estes também não se sentissem incomodados com o processo e se colocassem livremente⁵⁵. O roteiro de questionamentos abordados nos grupos e o início das entrevistas foram, num primeiro momento, gravados. Contudo, a tentativa foi frustrada, pois os ruídos presentes na sala de aula que vinham, principalmente, da rua, do trânsito, misturados às conversas dos outros alunos, que não estavam participando do grupo entrevistado, prejudicaram a gravação. Por isso, tive que tomar a iniciativa de anotar tudo que estávamos falando. Parava em alguns momentos para desacelerar os diálogos, o que imprimiu outro ritmo à dinâmica de entrevistas. Seria melhor

⁵⁴ Foram ao todo duas turmas de 9º ano, a 1902 e 1903 e uma de 7º ano, a 1702, onde a entrevista foi realizada somente com alguns alunos.

⁵⁵ As perguntas realizadas estão ao longo do texto.

se isso não ocorresse, mas para cumprir o cronograma da pesquisa, tive que trabalhar dentro dessa realidade.

Os alunos⁵⁶ sentaram em roda, em pequenos grupos. A entrevista ocorreu com poucos alunos, mas em várias ocasiões. Dois grupos de 6 alunos no 9º ano, pois este era dividido em duas turmas, a 1902 e 1903. Geralmente, após o término das atividades de aula e enquanto a maior parte da turma estava entretida com outra atividade, ou até mesmo conversando entre si. A dinâmica das entrevistas com um pequeno grupo teve o objetivo de aproveitar o ambiente de sala para tornar a metodologia o menos formal possível e deixá-los à vontade para se expressarem. Identificamos a ocasião das entrevistas realizadas na linha de análise de Ludke e Andre (1986), considerando que:

parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer constatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de instrumentos mais flexíveis (p.34).

Sobre o outro grupo menor que foi entrevistado, da turma de 7º ano, é importante destacar que a entrevista se realizou após a PROVA RIO, no mesmo dia, na escola. Nesse dia, 24 de novembro de 2016, a prova foi aplicada em turmas de 6º e 7º ano, durante os tempos iniciais, que no caso do horário da manhã tem início às 07h30min, indo até às 10:00h, que marca o início do recreio. Os alunos ficaram, ao todo, quatro tempos, equivalentes a três horas e trinta minutos em sala, realizando aquela prova, na presença dos fiscais, que vieram de fora para a aplicação do instrumento de avaliação, e da professora que entrou no primeiro tempo. Todos tiveram que permanecer em sala até o terceiro tempo de aula. A PROVA RIO somente possui questões referentes à Língua Portuguesa e Matemática e, também, um questionário socioeconômico⁵⁷. Achei interessante entrevistar um grupo de alunos nesse mesmo dia e colher suas impressões acerca do que tinha ocorrido, para aproveitar o imediatismo do acontecimento. Ainda sobre essa prova, Henrique Nazareth (2014) aponta que sua utilização se tornou, a partir de 2009, mais importante para a política

⁵⁶ Os alunos que participaram das entrevistas não estão identificados. Somente designados por letras que não correspondem às iniciais de seus nomes.

⁵⁷ A PROVA RIO é uma Avaliação Externa do Rendimento Escolar cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal. Sua importância reside em recolher indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. (Secretaria Municipal de Educação, Web, consulta 06/06/2017).

educacional do município, quando, ganhou destaque e passou a fazer parte da nova estratégia da SME/RJ para melhoria dos índices educacionais.” (p.76).

Após o término da Prova na turma citada, os estudantes foram para o recreio e, quando retornaram para a sala de aula, propus atividades para a turma em geral. O processo de entrevista foi desenvolvido com poucos estudantes da turma de 7º ano, no total de 5 alunos. Antes, porém, indaguei à turma quem se importaria de responder a algumas perguntas referentes à pesquisa que desenvolvia na universidade. Muitos até se propuseram a responder, porém, por encontrar um pouco de dificuldade de comportar o tempo (somente dois tempos de aula, e já bem reduzido, pois havia perdido alguns minutos explicando o que deveria ser feito e etc.). Tornou-se um processo bastante apertado em termos de horário e tempo, tendo em vista o calendário escolar da rede e a realidade deles também, pois era uma turma muito agitada, e o meu procedimento foi fazer um recorte e somente alguns alunos responderam às perguntas.

2.2.1 – E aí, posso perguntar umas coisas sobre provas para vocês?

“Logo sobre prova, professora?”. Fui respondida com essa pergunta pelos alunos das turmas de 9º ano. Em seguida, “temos tantas coisas interessantes para debater: política, por exemplo...”. Expliquei que estava relacionado ao meu trabalho de pesquisa, que desenvolvia uma análise sobre a nossa escola. “Pois, então, professora. Vamos falar da estrutura da escola. Falta tudo aqui. Não tem tecnologia, passeios, nada de interessante para gente fazer na escola...”. Tive que esclarecer uns pontos e logo depois entenderam a necessidade que eu tinha de fazer as entrevistas com eles. Os da turma de 7º ano não contestaram, pois expliquei a partir da aplicação da prova que havia ocorrido naquele dia. Foi mais fácil a argumentação.

Para poder desenvolver a entrevista com o pequeno grupo do 7º ano, propus para a maioria da turma a realização de um trabalho em sala. Fiz o mesmo procedimento com as turmas de 9º ano e, em nenhum momento, pensei em dar o tom de entrevista solene, para que esses estudantes ficassem a vontade e falassem sobre a Prova Rio sem se preocupar com o que eu fosse pensar a respeito. Nas turmas de 9º ano, iniciei perguntando a opinião deles sobre as avaliações de uma forma geral e eles responderam:

Aluna A: Não gosto, mas tenho que estudar, acho necessário.

Aluna B: Eu acho que acostumei já... Normal, sei lá. Rs... Faça sempre!

Aluna C: Mais ou menos, professora...

Aluno D: Gosto até! Só não gosto quando é surpresa!

Aluna E: Eu acho que elas nos ajudam a tirar as dúvidas que temos, pra gente melhorar...

Aluna F: Eu acho, cara, que treina o cérebro, tipo uma ajuda para testar pra ver se você aprendeu aquela matéria.

Aluna G: Acho de maneira geral fácil... Da SME é cópia da apostila rs... As das outras disciplinas não...

Aluno H: Fácil...

Aluno I: Acho boa, professora...

Aluno J: Meio que fácil, meio que difícil... rs.

Aluno L: Não tem todo o conteúdo que é passado na sala, não...

Aluno M: Eu não acho que a da SME cai tudo que a professora passa não, gente...

Nessa ocasião, tive o objetivo de sondar a opinião genérica dos estudantes sobre as provas de uma forma geral, sem maiores pretensões, somente para quebrar o gelo inicial desse processo de entrevista e introduzir o assunto com os adolescentes. Foi nesse momento que apareceram questões: “Vamos falar dos computadores! Da festa de fim de ano! Do passeio cultural! Do grêmio...”, e assim por diante. Verifiquei inicialmente que avaliações não representa para eles um tema dos mais interessantes. Foi necessário que eu explicasse o motivo pelo qual só perguntaria sobre o assunto.

Dos doze estudantes perguntados, sete responderam que elas eram necessárias e algumas vezes fáceis, levando-nos a crer que eles não encontram problemas para resolver questões e responder perguntas submetendo-os a uma nota. Os outros cinco responderam as perguntas, variando desde o mais ou menos até o não, demonstrando algumas dúvidas em relação ao que pensavam sobre o tema em si. Dessa forma, prossegui e fiz a segunda pergunta, que consistia em eles dizerem qual a opinião que tinham sobre as provas bimestrais da SME/RJ.

Aluna A: Não gosto...rs

Aluna B: Podia ser melhor. Acho idiota. É igual a apostila.

Aluna C: Deviam ter mais questões

Aluno D: Podia ser melhor. Ter mais dificuldade,

Aluna E: São para ajudar a ganhar ponto e para ver se estamos aprendendo o que os professores estão passando...

Aluna F: Legais. Bom pra saber se o raciocínio lógico está “pá”!

Aluna G: Fraca. Tá tudo na apostila. Não ensina, é gravar e só...

Aluno H: Fácil, porque está tudo na apostila.

Aluno I: Não tem qualidade, estrutura pra gente...

Aluno J: Boa, a maioria da matéria ela passa.

Aluno L: A prova não está no nível adequado para o aluno. É fraca

Aluno M: Boa, não tenho o que reclamar...

As provas bimestrais municipais, apesar de já se encontrarem inseridas na rotina escolar dos alunos, ou seja, no seu calendário de provas, e que são responsáveis por testar seus conhecimentos, são consideradas por parte dos alunos como previsíveis e não

desafiadoras, termos que usamos nessa pesquisa para traduzir sem tirar o sentido das suas colocações. Como pudemos verificar em vários momentos da entrevista, os alunos apontaram que esses instrumentos ficam abaixo de suas expectativas e afirmam que prova não é um instrumento de avaliação desafiador. Percebe-se isso quando perguntados sobre o que achavam das provas da SME/RJ e se colocaram dessa forma:

Aluna G: Fraca. Tá tudo na apostila. Não ensina, é gravar e só...

Aluno H: Fácil, porque está tudo na apostila.

Aluno I: Não tem qualidade, estrutura pra gente...

Suas falas, como se pode verificar, contrariam as afirmações de dificuldade de aprendizado, pois esses estudantes demonstram postura crítica e, também, ter facilidade de aprendizado ao lidar com o material utilizado, pois fazem uma comparação com a prova, através de uma relação do que se encontra exposto no conteúdo das apostilas ou cadernos pedagógicos e o que tem sido cobrado de conhecimentos adquiridos nesses instrumentos de avaliação, e chegam à conclusão que devem somente reproduzir o que foi visto nos materiais. Demonstram, com suas respostas, a facilidade que possuem em realizar as provas e, através dessa postura crítica, apontam para o caráter de treinamento realizado pelo uso das apostilas. Contudo, o que percebemos é a permanência da proposta política educacional da gestão de Eduardo Paes que, desde o princípio do primeiro governo, defende o aumento do desempenho, mesmo que os métodos não reconheçam as diversidades dos estudantes.

A tabela que veremos a seguir demonstra os resultados obtidos ao longo dos anos desse governo, do princípio da reestruturação até o ano de 2015, em que houve a elevação da média, mas apesar disso, o discurso oficial atribui essa melhora somente às suas reformas, como se pode observar neste fragmento da Secretária de Educação da época:

na avaliação geral, as escolas municipais do Rio avançaram na aprendizagem em 2015. Tanto as unidades do Primário quanto as escolas do Ginásio⁵⁸ obtiveram aumento significativo de 12% em relação ao desempenho de 2014, passando de 5,0 para 5,6. As notas da Prova Rio também confirmam a melhoria dos dois segmentos: no Primário, houve aumento de 8,3%, subindo de 5,61 para 6,08. No Ginásio, o crescimento foi de 11,9%, passando de 5,95 para 6,66. No índice geral, as escolas municipais Professor Visitação (Cachambi), no Primário, e Rodrigues Alves, no Ginásio, obtiveram os melhores resultados, com notas de 8,6 e 9,1, respectivamente.⁵⁹

⁵⁸ Estes Ginásios são as escolas de turno único, implantadas pelas reformas desta gestão. Como já mencionamos, anteriormente.

⁵⁹ Fonte: <<http://prefeitura.rio/web/guest/exibeconteudo?id=6262478>>. Acesso em 20/01/2018.

IDERio 2015 – RESULTADOS GERAIS IDERio (Nota Padronizada X Indicador de Fluxo) ANOS FINAIS (6º ao 9º ano) – REDE						
2009	2010	2011	2013	2014	2015	Diferença 2014-2015
3,5	4,0	4,5	4,6	5,0	5,6	12,0%

(Fonte: <http://rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=6262478>).

Na opinião da secretária, os alunos das escolas públicas regulares de segundo segmento são responsáveis por abaixar as médias dos índices do município, pois ainda funcionam em regime diferente do que o proposto pelos ditames da reestruturação. Associadas à política de adequação ao sistema de avaliações externo mais amplo, as ações da Secretaria Municipal de Educação estão voltadas para a análise dos:

números obtidos (nas avaliações) que nada mais são do que uma consequência do monitoramento constante que o órgão vem fazendo em suas unidades, a partir das avaliações externas como a Prova Rio e a Prova Brasil, além das provas bimestrais. Esse monitoramento também engloba uma série de ações que vêm sendo implantadas para melhorar, cada vez mais, o desempenho de seus alunos, com equidade e sustentabilidade ao trabalho realizado.⁶⁰

Segundo a perspectiva dessa análise, dentro da lógica da ecologia dos saberes, contestamos que os índices medem conhecimentos válidos. Isso porque, dentro dessa ótica, o que nos importa é a aprendizagem em si. “A aprendizagem de determinados saberes pode implicar o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes.” (SANTOS, 2006, p.106). Nesse sentido, o que está em questão é a validade do que se é aprendido ou não. Para os alunos, que não reconhecem esses conhecimentos hegemônicos como úteis, essas avaliações, que os medem em seu desempenho, não correspondem à realidade no que diz respeito à aferição dos seus conhecimentos.

Quando confrontamos os dados com às falas dos estudantes, podemos verificar que alguns deles assumem um papel de “descaso” com essa prova, “pois elas são muito fáceis, cópias das apostilas...”; e as notas não refletem a realidade observada do quanto esses meninos e meninas aprendem e ensinam conhecimentos diversificados nos corredores, nas salas de aula, no pátio, e preenchem a escola de múltiplos sentidos. Ou seja, “a ecologia dos saberes parte do pressuposto que todas as práticas relacionais entre seres humanos e também entre os seres humanos e natureza implicam mais do que uma forma de saber e, portanto, de ignorância.” (SANTOS, 2006, p.106).

⁶⁰ Fonte: <<http://prefeitura.rio/web/guest/exibeconteudo?id=6262478>>. Acesso em 20/01/2018.

Em alguns momentos, como foi o caso sobre a opinião a respeito desses instrumentos de avaliação da Prefeitura (e outros), de uma forma geral testes e provas, demonstraram ter pontos de vista críticos quando estabelecem a comparação da estrutura das provas da prefeitura, Prova Rio e Prova Bimestral, com os cadernos pedagógicos. E, reafirmo o que foi colocado anteriormente, pôr em questão a qualidade desse instrumento quanto à sua função de estabelecer relação com o seu aprendizado é uma atitude de resistência desses estudantes.

Entretanto, existem opiniões diferentes nesse sentido. Outros estudantes, ao contrário do que foi exposto acima, consideram necessário esse treinamento, e ainda afirmam que sentem segurança quando observam que o conteúdo da apostila está relacionado ao que é pedido nas provas, como se pode ler a seguir:

Aluno D: Gosto até! Só não gosto quando é surpresa!

Aluna E: Eu acho que elas nos ajudam a tirar as dúvidas que temos, pra gente melhorar...

Aluna F: Eu acho, cara, que treina o cérebro, tipo uma ajuda para testar pra ver se você aprendeu aquela matéria.

As opiniões divergem no que se refere à estrutura e à finalidade das provas bimestrais da prefeitura e, observar esses pontos e poder discutir com eles, foi muito interessante. Gerou um momento de debate entre os alunos e mostrou que eles têm muito a nos dizer sobre seus anseios quanto ao futuro como estudantes da rede pública. No caso, a maioria deles que, no ano da pesquisa, cursava o 9º ano, concluiu o fundamental na rede municipal e segue cursando a educação básica na rede pública, seja ela estadual ou federal. Eles demonstraram, ao longo do debate, ter expectativas em relação ao futuro da escola pública.

O que se pode verificar, a partir da análise das falas, é que parte deles demonstra estar bastante inserida e acostumada com as práticas desse sistema educacional e de avaliação, mas, também, existe outro grupo que exige uma educação com práticas que enfatizem o aprendizado mais crítico, e apontam a relação diferenciada entre os professores e suas práticas, do que propõe o sistema de educação SME/RJ. E, ainda, classificam, dentre as propostas, quais oferecem para sua trajetória educacional a dinâmica que os aproxima do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, contribuindo para sua formação.

Na verdade, o que se entende do que se estabeleceu nessa dinâmica cotidiana é a coexistência de divergências de opiniões e formas de se aprender, próprias de cada um. Enquanto uns se colocaram favoráveis às propostas avaliativas das provas bimestrais da

SME/RJ, outros se alternaram em criticá-la por considerá-las, ao seu ver, fáceis. Sobre isso, Boaventura (2006) coloca que

todos os saberes possuem limites internos e externos. Os limites internos têm a ver com as restrições nos tipos de intervenções no mundo que se tornam possível. Os limites externos resultam do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento. É característico das formas de saber hegemônico reconhecerem apenas os limites internos. O uso contra-hegemônico da ciência moderna constitui uma exploração paralela e simultânea dos seus limites internos e externos. Por esta razão, o uso contra-hegemônico da ciência não se pode restringir apenas à ciência. Apenas faz sentido numa ecologia dos saberes. (p.107).

As falas abaixo apontam para o que foi colocado. Nos trechos, os estudantes mencionam suas opiniões quando falamos sobre as provas bimestrais da SME/RJ.

Aluna B: Podia ser melhor. Acho idiota. É igual a apostila.

Aluna C: Deviam ter mais questões

Aluno D: Podia ser melhor. Ter mais dificuldade,

Aluna E: São para ajudar a ganhar ponto e para ver se estamos aprendendo o que os professores estão passando...

Aluna G: Acho de maneira geral fácil... Da SME é cópia da apostila rs... As das outras disciplinas não...

Quando perguntados sobre as avaliações elaboradas pelos professores, eles responderam:

Aluna A: Varia de disciplina para disciplina.

Aluna B: Eu também acho isso que ela acabou de falar...

Aluna C: Depende da quantidade e dificuldade

Aluno D: Tem muitas questões discursivas, né? Complica...rs

Aluna E: Acho justa, fazem uma coisa boa, pois é para desenvolver encima do que se ensina.

Aluna F: Acho bacana. Tem algumas que são mais ou menos...

Aluna G: Bem melhores... Cobram mais.

Aluno H: Também acho, apesar de eu não me dar muito bem...rs

Aluno I: Cobram o que a gente aprende. Mas é mais difícil.

Aluno J: Bem mais difíceis...

Aluno L: Também acho isso, professora.

Aluno M: São difíceis, mas é interessante de fazer. Fico, sei lá, no desafio de fazer.

Enfatizaram que percebem algumas diferenças em relação à prova da SME/RJ:

Aluna G: Bem melhores... Cobram mais.

Aluno H: Também acho, apesar de eu não me dar muito bem...rs.

Aluno I: Cobram o que a gente aprende. Mas é mais difícil.

Nessa perspectiva colocada pelos alunos, as avaliações desenvolvidas pelos professores buscam articular a realidade aos seus anseios. Resistentes ao modelo

educacional da prefeitura, se caracterizam por propor alternativas de avaliações que diferem do modelo da SME/RJ. Pesquisam avaliações de caráter emancipatório, que valorizam o saber do educando e desenvolvem seu conhecimento. Esse tipo de avaliação não é necessariamente uma prova ou teste. Tem outros formatos. Trabalhos que admitem a pesquisa/consulta associada ao pensamento do estudante, que pode realizar a atividade em grupo ou individualmente. Necessariamente, não precisa ser escrito, mas cada estudante opta pela forma que melhor se adapta para apresentá-lo. Os estudantes, de forma geral, ao responderem às perguntas no momento da entrevista, demonstram esses aspectos.

Quando indagados sobre o que entendiam do sistema de avaliação e o motivo de se avaliar, responderam:

Aluna A: Pra ter uma noção do que aprendemos..

Aluna B: Também é pra ver se o que tá se sendo passado, estão aprendendo...

Aluna C: Método de ver a dificuldade de cada aluno.

Aluno D: Como você fosse testar o que ele tem no cérebro.

Aluna E: Avaliar é reforçar aquilo que foi ensinado. Para ver se realmente aprendeu.

Aluna F: É uma coisa que reforça o que os Professores ensinaram. Para ver se você estudou e entendeu aquela matéria.

Aluna G: Os professores não seguem o mesmo padrão... Cada um faz uma prova diferente. É o que a senhora falou uma vez, parece que estão avaliando o próprio trabalho.

Aluno H: Será que precisa disso mesmo? Eu fico muito estressado com essa história de avaliação...

Aluno I: Não é muito bom. Podia ser melhor. O sistema é falho...

Aluno J: O que é que adianta avaliar se a gente vai passar do mesmo jeito? (gargalhada) Tô zoando, professora...

Aluno L: Mas não é isso mesmo? rs...

Aluno M: autoavaliação... Todo mundo é dez aqui! rrsr.

Como se pôde observar, as opiniões se mantiveram críticas quando perguntados sobre a serventia dos sistemas de avaliação. Algumas falas colocaram em dúvida a credibilidade do sistema de avaliação da prefeitura, pois apontaram algumas fragilidades desse sistema, e não somente as avaliações como o sistema educacional como um todo:

Aluno I: Não é muito bom. Podia ser melhor. O sistema é falho...

Aluno J: O que que adianta avaliar se a gente vai passar do mesmo jeito? Tô zoando, professora...

Aluno L: Mas não é isso mesmo? rs...

Aluno M: autoavaliação... Todo mundo é dez aqui! rrsr.

As falas apontam que eles reconhecem fragilidades no sistema de avaliação da SME/RJ. Acredita-se que se deva ao fato dessa forma de avaliar, que insiste em negar as

diferenças, nivelando os alunos e suas médias, deixando de lado seus conhecimentos, atribuindo-lhes uma média satisfatória à aprovação, mesmo sabendo das limitações de alguns, e do aprofundamento de outros, em determinadas disciplinas. A opinião deles é crítica e diferenciada diante disso, como se nota nos fragmentos acima.

Contudo, apesar de sua criticidade “o ideal de passar de ano é uma construção social e histórica que tem como ideia de fundo uma função classificatória e, portanto, quase sempre excludente.” (FERNANDES, 2014 p.113). Há uma ideia do senso comum de que se não terá aprovação/reprovação, então a avaliação inexistente. Essa lógica linear aprisiona a todos no espaço escolar, mesmo quando existem possibilidades de novas ações e propostas. O desafio é romper com essa lógica.

Segundo Esteban e Fetzner (2015), “observa-se que o fracasso torna-se a centralidade do discurso sobre a escola, especialmente sobre a escola pública.” (p.77-78). Romper com essa concepção é uma necessidade, demonstrando, através dessa atitude de ruptura, que a busca no caminho da valorização do conhecimento se constitui em processo de aprendizado. Portanto, não existe fracasso quando se busca conhecer. Mesmo que esse caminho não seja percorrido da mesma forma que a maioria percorreu. O que existem são caminhos diferentes para se chegar ao mesmo fim. Por isso, é que se alcança o sucesso e, apesar de sua demora, cada um em seu tempo e ritmo. Esse é o desafio do conhecimento.

Encontrar e fortalecer tais possibilidades, muitas vezes apagadas pela recorrência do fracasso escolar e por sua circunscrição sociocultural, demanda profunda reflexão sobre: os indicadores usados para a definição do que se denomina fracasso; a dinâmica sociocultural e econômica de sua produção; as proposições que pretendem sua superação; os processos explícitos e implícitos de desarticulação das possibilidades de êxito anunciadas; as aprendizagens realizadas e não validadas. (Ibidem, p.77).

As falas dos estudantes referentes à fragilidade do sistema de avaliação que enfatiza a homogeneidade do conhecimento, no caso do Município do Rio, é um grande exemplo do que foi mencionado pelas autoras. As escolas devem manter um índice de aprovação satisfatório, através do estímulo do governo e suas políticas de bonificação, para que seus professores, motivados, busquem formas de equacionar por si só os problemas relacionados à qualidade da educação que interferem diretamente nos resultados dos estudantes. Para que estes, além de um bom desempenho, não evadam e nem tampouco sejam retidos em série.

O procedimento de análise das entrevistas realizadas com estudantes da turma de 7º ano se deu de forma semelhante à que ocorreu com o 9º ano. Também ocorreu em um

pequeno grupo, apesar de ser diferente o instrumento de avaliação pelo qual essa turma foi submetida. Esse instrumento foi a PROVA RIO, que é realizada por um período de tempo maior e com pessoas que vieram fiscalizar, vindas de fora da escola; e, apesar da presença da professora que acompanhou a turma desde o primeiro tempo de aula, a inserção de pessoas estranhas à dinâmica diária da escola causou certo estranhamento, embora alguns alunos fossem já remanescentes na rede municipal, e já terem passado em anos anteriores por tal experiência. Esse último dado foi mencionado por eles antes de começarem a conversarmos na entrevista.

Quando perguntados a respeito de sua opinião sobre a prova realizada, eles responderam:

Aluno A: Achei mais ou menos difícil.

Aluna B: Achei um pouco difícil. Era muita coisa do início do ano. Eu não lembrava muito.

Aluna C: Achei fácil demais...

Aluna D: Algumas questões estavam bem difíceis.

Aluna E: Achei mais ou menos.

Demonstraram em suas respostas que quatro estudantes encontraram dificuldades em realizar a prova, pois esta testava os conhecimentos do 7ºano, mas concentrava-se em conteúdos do início do ano. Apenas uma aluna considerou fácil, isso porque tem o hábito de estudos mais frequente e revisa seus conteúdos diariamente.

Ainda sobre a PROVA RIO, os alunos, de forma geral, colocaram algumas curiosidades referentes a esta avaliação, indagando sobre questões que eles mesmos desconheciam, pois no dia a dia dessa escola, especificamente, não é viável o trabalho com *internet*, questões estas, abordadas pelo questionário socioeconômico.⁶¹ Demonstraram total desconhecimento da Educopédia⁶², por exemplo. Outros questionavam sobre práticas e metodologias que os professores frequentemente empregavam como a correção de atividades e a recuperação paralela.⁶³

⁶¹ No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

⁶² A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades, de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo, retiradas àquelas voltadas para avaliações e revisões. Fonte: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=24>>. acesso:23/01/2018.

⁶³ A recuperação paralela foi proposta para os alunos que demonstrassem necessidade de ajuda constante e aqueles com dificuldades na construção de conceitos e valores, sob a responsabilidade do professor regente da turma e a colaboração dos demais professores da unidade escolar, inclusive os das salas de leitura, da

Aluno A: Tinha um questionário no final da prova que perguntava sobre o Professor, mas não me lembro muito bem...

Aluna B: Se os professores aplicam trabalhos de recuperação...

Aluna C: Se usam uma tal de Educopédia. O que é isso, professora? Rs. E perguntavam se fazem Recuperação...

Aluna D: Como é a relação dos alunos com os professores também, como era o ensino da escola...

Aluna E: Se os professores incentivavam a correção das atividades...

Esses estudantes do 7º ano também foram perguntados sobre as impressões das provas bimestrais da SME/RJ, e se posicionaram de forma diferente. Apesar de alguns deles serem oriundos da rede municipal desde o primeiro segmento, e também já demonstrarem “certo costume” com essa cultura de aplicação das provas bimestrais e dos testes, observou-se em suas falas que alguns deles encontram maior facilidade em desenvolver tais instrumento de avaliação e outros não:

Aluno A: Acho fácil a da SME. Mas a de matemática dessa vez foi mais difícil. Eu achei... Também eu faltei muito né? Rs.

Aluna B: Elas são muito fáceis... Português é só interpretação de texto...

Aluna C: São provas fáceis... De História nem tanto...rs.

Aluna D: Acho bem fácil...

Aluna E: Geralmente são bem fáceis. E cai o que a gente aprende.

Observamos que a relação que os estudantes entrevistados têm com as provas dos professores de disciplinas que não fazem parte das provas bimestrais da SME/RJ é diferenciada, apesar de apenas uma das respostas direcionar para esse sentido, pois foram perguntados das provas bimestrais de forma geral. A metodologia de trabalho de alguns professores da escola, especificamente dos que tem suas disciplinas atreladas às áreas em que ocorrem as provas bimestrais da SME/RJ, sofrem imposições para trabalhar cotidianamente com os cadernos pedagógicos, como já mencionamos anteriormente, e esses docentes seguem à risca os descritores, que por sua vez

(...) apresentam-se como mais um instrumento de padronização curricular que tenta prescrever o trabalho realizado em sala de aula. A relação direta com os exames de larga escala aumenta a pressão para o cumprimento de um currículo mínimo focado somente no aspecto cognitivo e em disciplinas específicas (NAZARETH, 2014, p. 73).

Apenas 1 (um) estudante respondeu ter dificuldade em matemática, pois faltou muito às aulas. Ou seja, não acompanhou nos cadernos pedagógicos como os demais, não completou as atividades e, por isso, a prova se colocou mais difícil para ele. Nessa escola, professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências usam as avaliações

coordenação pedagógica e da direção, ainda no período dos Ciclos de Formação e prevalece até os dias atuais. (ALVES. p. 93.2013).

da SME/RJ como um dos instrumentos de suas avaliações, apesar de desenvolverem outras paralelas a elas, como já observado.

A avaliação tem de abranger processos complexos de pensamento, tem de contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas e para a valorização dos aspectos de natureza socioafetiva, e tem também de se centrar mais nas estratégias metacognitivas usadas pelos alunos. Torna-se assim necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos empregados na coleta de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe tão claramente quanto possível acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam saber e ser capazes de fazer; d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa obtida com os alunos (FERNANDES, p.35. 2009)

Ou seja, conclui-se, a partir da leitura dessa perspectiva de Claudia de O. Fernandes, que avaliar a aprendizagem dos alunos envolve uma complexidade de questões. A atitude de resistir às imposições que descaracterizam essas propostas de valorização dos aspectos de natureza socioafetiva dos estudantes é uma delas, através da prática docente, que precisa resistir a estes métodos silenciadores.

Valorizar outras formas de conhecimento é uma alternativa viável para resistir às imposições desses testes, em que são cobrados conteúdos objetivos que descaracterizam a diversidade existente no espaço escolar. Os estudantes demonstram, com atitudes *sui generis* e mais radicalidade em suas ações, mais resistência à essas políticas de avaliação do que os professores. Verificamos, através da *Ecologia dos Saberes*, como fazem ao contrapor o que desconhecem desse conteúdo formal, que para eles não têm sentido algum aprender. Por isso, não aprendem. Eles descaracterizam o processo, não de forma linear, pois não são lineares. Pensam diferente e, dentro de suas posturas, constroem sua identidade.

O que observamos no dia a dia é uma cultura hegemônica que massacra o conhecimento que esses meninos e meninas detém e constroem. Enquanto deveriam mensurar o valor de sua presença no espaço e explorar o que eles podem oferecer de melhor, perdem tempo medindo o que eles descartam de aprendizado. Alguns nem aprendem, decoram para a prova e esquecem horas depois que esta acaba. Qual a finalidade desse tipo de avaliação? O aprendizado desses estudantes é vivo e presente no dia a dia, seja nas vozes cantadas em forma de hip hop, rap, funk, samba ou pagode; nos passinhos de dança elaborados, ou nos *supergrafites* que insistem em ilustrar as paredes e carteiras escolares. Valorizar esses saberes é considerar uma forma de espaços possíveis de discussão mais amplos com esses meninos e meninas que têm muito, também, a ensinar.

Finalizando essa etapa da pesquisa no processo das entrevistas com os estudantes, o que pudemos analisar foi que eles demonstraram interesse em opinar, também, por outros temas, e não apenas sobre os testes de larga escala ou provas. Todavia, com o pouco tempo disponível para desenvolver a pesquisa, esclareci sobre o limite que existe para a compreensão desses assuntos, e que, para isso, seria necessário maior tempo. O foco das análises do objeto de pesquisa, e dos seus depoimentos nessa entrevista, seriam os instrumentos de avaliação, mas os temas que eles abordavam também eram muito importantes para a transformação da escola. Os assuntos que interessavam a eles foram: a melhoria da escola de uma forma geral, sua estrutura física e a entrada de novas tecnologias; a formação do grêmio em uma entidade mais atuante na vida dos estudantes e da escola; a ampliação na quantidade de passeios, entre outros temas menos abordados. Acreditamos que esses interesses e urgências, expressados pelos estudantes, sejam essenciais para agregar valor ao movimento de resgate de autonomia das escolas, a partir da elaboração de um projeto político pedagógico que fortaleça a comunidade escolar diante dos desmandos das políticas dos sucessivos governos.

Capítulo 3 – A escola, os estudantes, a construção do conhecimento: permanências e resistências

Iniciamos este capítulo com a tarefa de identificar os caminhos pelos quais se dão os diversos tipos de aprendizagens estabelecidos no cotidiano pelos estudantes, que se encontram ocultos nos resultados numéricos estabelecidos pelas médias aritméticas, e que têm tanto valor para os órgãos oficiais. Para captar esse indício, citamos um fragmento de Ginzburg (1989), que traduz o quanto o conhecimento humano se desqualifica diante da quantificação exata que se tenta dar ao que não se pode medir:

A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a linguística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, também para outras disciplinas. Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana - ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. (p.178).

Concordamos com o autor quando esse coloca que as experiências cotidianas para serem compreendidas - não em sua totalidade, não como uma verdade – necessitam de um olhar diferenciado daquele das ciências exatas e, por isso, apresentamos, nesta seção, reflexões acerca das observações realizadas no cotidiano da escola pesquisada. As formas de saber são humanas e transcorrem durante o tempo que, apesar de medido, é também vivido, sem a noção que está sendo subtraído.

Apresentamos, inicialmente, os dados e resultados referentes aos 3º e 4º bimestres do ano letivo de 2016, obtidos através das notas e/ou pontuação que os alunos alcançaram nas provas bimestrais da SME/RJ, e que serviram para estabelecer a média bimestral das turmas no período. Esses dados são importantes para fins de ilustração e articulação com o argumento inicial de que essas provas bimestrais servem como treinamento para as denominadas avaliações externas, aqui expostas como Prova Rio e Prova Brasil e, portanto, foram criadas a partir do modelo destas para melhorar o desempenho geral dos estudantes (e da escola de uma forma geral), justificando assim sua existência e sistemática realização. Por isso, apresentamos, também, os índices obtidos pelos estudantes da escola pesquisada ao longo dos anos, nessas avaliações, tanto o IDERIO como o IDEB.

DESESC: 3º BIMESTRE**6º ANO**

TURMAS	LP/ESCRITA	LP/LEITURA	MAT.	CIÊNCIAS
A	6,6	6,9	5,2	5,2
B	7,1	7,6	5,5	6,8
C	7,1	7,5	4,6	4,4
D	5,7	6,3	6,0	4,3

7º ANO

TURMAS	LP/ESCRITA	LP/LEITURA	MAT.	CIÊNCIAS
A	6,2	6,0	6,3	3,7
B	5,6	5,6	6,4	4,1
C	6,2	5,4	5,9	3,3

8º ANO

TURMAS	LP/ESCRITA	LP/LEITURA	MAT.	CIÊNCIAS
A	6,4	6,4	4,5	4,8
B	6,8	6,7	3,3	3,9
C	6,4	7,0	4,4	5,2

9º ANO

TURMAS	LP/ESCRITA	LP/LEITURA	MAT.	CIÊNCIAS
A	6,3	6,0	4,4	5,0
B	6,5	6,5	6,0	6,5
C	5,9	6,4	5,1	5,0

DESESC: 4º BIMESTRE**6º ANO**

TURMAS	LP/ESCRITA	LP/LEITURA	MAT.	CIÊNCIAS
A	6,6	6,8	5,2	5,2
B	6,8	7,9	6,0	7,5
C	7,3	8,6	3,3	5,0
D	5,2	6,3	5,8	4,9

7º ANO

TURMAS	LP/ESCRITA	LP/LEITURA	MAT.	CIÊNCIAS
A	6,5	7,0	5,4	6,2
B	5,7	7,2	5,6	6,7
C	6,0	6,9	5,5	5,6

8º ANO

TURMAS	LP/ESCRITA	LP/LEITURA	MAT.	CIÊNCIAS
A	7,2	5,6	6,2	6,5
B	6,6	5,9	5,3	6,1
C	7,5	6,1	5,6	7,9

9º ANO

TURMAS	LP/ESCRITA	LP/LEITURA	MAT.	CIÊNCIAS
A	6,6	5,4	7,0	6,5
B	6,5	6,0	6,1	6,1
C	6,6	5,0	5,8	6,1

(Fonte: Elaboração da coordenação pedagógica da escola apresentado em Conselho de Classe)

A partir da observação desses dados, que foram apresentados pela Direção e Coordenação pedagógica a todos aos professores em Conselhos de Classes (3º e 4º bimestres), eram passadas as informações que, se essas médias estivessem abaixo de 5,0, a direção seria convocada pela Gerência da CRE para prestar esclarecimentos sobre o baixo desempenho da escola. Os dados do sistema (DESESC) são referentes aos coletados pelo sistema e, nesse espaço e momentos seriam analisados em conjunto.

O procedimento realizado pelo Conselho de Classe é de refletir acerca da realidade pedagógica dos alunos de forma geral, e definir estratégias para melhor desenvolver o trabalho docente e suas ações junto aos estudantes. No que se refere a finalização do 3º bimestre, foram debatidos os motivos pelos quais algumas turmas ficaram abaixo da média da prefeitura, que equivale aos 5,0 pontos. Esses motivos, num primeiro momento, eram generalizados por apontarem médias aritméticas para as turmas e variavam entre questões ligadas à concentração, indisciplina e desinteresse pelo conteúdo da disciplina em questão. Dessa forma, partiram para os pontos específicos e citaram estudantes, identificando-os quanto à sua situação de relação com a aprendizagem, e se eles apresentavam dificuldades, ou não, e em qual nível; e como esses pontos foram tratados e/ou amenizados pelos docentes ao longo do processo. Em seguida, surgem as propostas da coordenação pedagógica para que os professores dessas turmas utilizem estratégias de

recuperação para poder aumentar a média bimestral e deixá-la no percentual do índice desejado, processo esse que deveria ocorrer durante o bimestre seguinte e, conseqüentemente, contribuir para a melhora do desempenho da escola.

Para atenuar a questão referente às médias abaixo de 5,0, os professores foram orientados a desenvolver, durante o 4º bimestre, estratégias de recuperação com o propósito de melhorar o desempenho quantitativo dos alunos e, paralelamente, promovendo a observação de uma melhora qualitativa também. Essas estratégias variavam de acordo com os tipos de trabalhos realizados, os quais foram desenvolvidos em sala de aula pelos docentes; e a uma constante observação da participação do estudante nessa dinâmica, desde que a sua nota alcançasse a média 5,0. O que se pôde comprovar, observando a tabela referente ao bimestre, foi o gradativo aumento das médias das turmas que estavam abaixo da média no bimestre anterior.

Desde 2009 a tônica do trabalho da direção e coordenação, apresentadas principalmente nos Conselhos de Classe, tem sido intermediar o discurso da CRE e SME/RJ com a de seu trabalho de incentivo à equipe de professores, que as notas das turmas se mantenham dentro das médias estabelecidas pelo governo. Contudo, apesar de propor que essas médias sejam modulares, a equipe pedagógica não limita as possibilidades avaliativas dos professores. Verificamos que o trabalho docente, e também de toda a equipe técnico-pedagógica, tornou-se mais difícil após o estabelecimento das medidas governamentais, que regulam o desempenho através das notas das avaliações, como mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa.

No decorrer das observações, verificou-se o estabelecimento, por parte dos docentes, de uma rotina de resistência a essas tais coerções. Isso ocorreu a partir de outras formas de avaliação que prevaleceram sobre os exames de larga escala. Os instrumentos avaliativos planejados pelos docentes eram realizados em sala de aula e possuíam peso/valor para cálculo da média do aluno (que vai para o boletim). Constituindo-se assim, como militância política de oposição a essa política de avaliação. Tais formas de resistência foram construídas ao longo do tempo, e também adotadas pela direção e coordenação pedagógica que, apesar de terem um papel intermediário entre Governo e Secretaria de Educação, e docentes, também demonstravam reação a essas medidas. Isso pode ser percebido na proposta de gestão, elaborada de forma crítica e voltada para a articulação cada vez maior da comunidade escolar, propondo a diversificação cada vez mais contínua dos instrumentos de avaliação como uma maneira de “driblar” intelectualmente as cobranças.

Esse processo ocorreu de forma gradual e sistemática, e contou com a ação colaborativa de professores e equipe pedagógica, que se articularam ao longo desse processo, e traçaram estratégias de reação. O ponto de partida para isso foi uma iniciativa dos docentes que firmaram uma postura crítica (e de dúvida), suscitada no âmbito da veracidade das médias numéricas, provenientes dos índices das provas (Prova Rio e Prova Brasil), e seus efeitos nocivos sobre os estudantes, enfatizando que o valor maior estaria relacionado às diversas formas de “saber” e de adquirir conhecimento significativo ligado à experiência cotidiana, ressignificando a dimensão de qualquer instrumento avaliativo. Essa iniciativa foi identificada na escola observada:

Segundo os dados apontados nas tabelas, o desempenho das turmas de 6º ano C e D, tanto no 3º como no 4º bimestre, com médias abaixo de 5,0, nas disciplinas de Matemática e Ciências, resultou com que alguns estudantes ficassem reprovados e fossem recolocados em projetos de aceleração de aprendizagem no ano letivo seguinte. Também devemos levar em consideração, para justificar a redução dessa média, o fato de que no último bimestre as notas caem de maneira geral, pois alguns estudantes, que já totalizam mais de 20 pontos até o 3º bimestre, não se dedicam academicamente ao 4º bimestre como os demais. Contudo, essa postura não é geral, pois verificamos alguns destaques em notas e participações. Sobre os estudantes que foram considerados inaptos, e indicados às séries de aceleração, anteriormente, foram apontados com problemas de aprendizagem durante o conselho de classe por seus professores e/ou apresentavam problemas de comportamento, justificando que um fator influenciava o outro. Sobre esse “resumo” a que as aprendizagens dos estudantes são submetidas, observamos que, os processos de aprendizagem ficam reduzidos às notas. Não se discute no conselho de classe os saberes e os ainda não saberes (ESTEBAN, 1999) dos estudantes, nem como fazer para potencializá-los. Antes de tudo, discutem-se as médias nas provas e as médias que serão geradas. Repensar essa conduta é uma questão e uma proposta.

Sobre as provas bimestrais, realizadas pelos estudantes que mencionamos acima, e seu formato que se assemelha ao modelo já existente em âmbito maior (regional e nacional), e representam uma forma de treinamento para outras provas que traçam diretamente uma média ou índice para a escola, citamos Sousa (2014), que classifica algumas dessas práticas, as quais envolvem essas avaliações de desempenho dos alunos e assemelham-se ao contexto que ocorre na rede municipal do Rio de Janeiro:

“todas as escolas e redes de ensino veem-se hoje envolvidas com as iniciativas de avaliação de desempenho dos alunos realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), além daquelas elaboradas por estados e

municípios, denominadas avaliações em larga escala ou avaliações de sistema.” (p. 106).

E, essas redes, as quais a autora se refere, a pontuação de cada estudante é obtida através de “provas padronizadas, considerando que

As avaliações de sistema trazem informações que possibilitam a comparabilidade de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e matemática (há sistema de avaliação de estados e municípios que abrangem outras áreas), tendo como referências padrões gerais estabelecidos, fornecendo subsídios para o planejamento. No entanto, não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar. (IDEM, p.106).

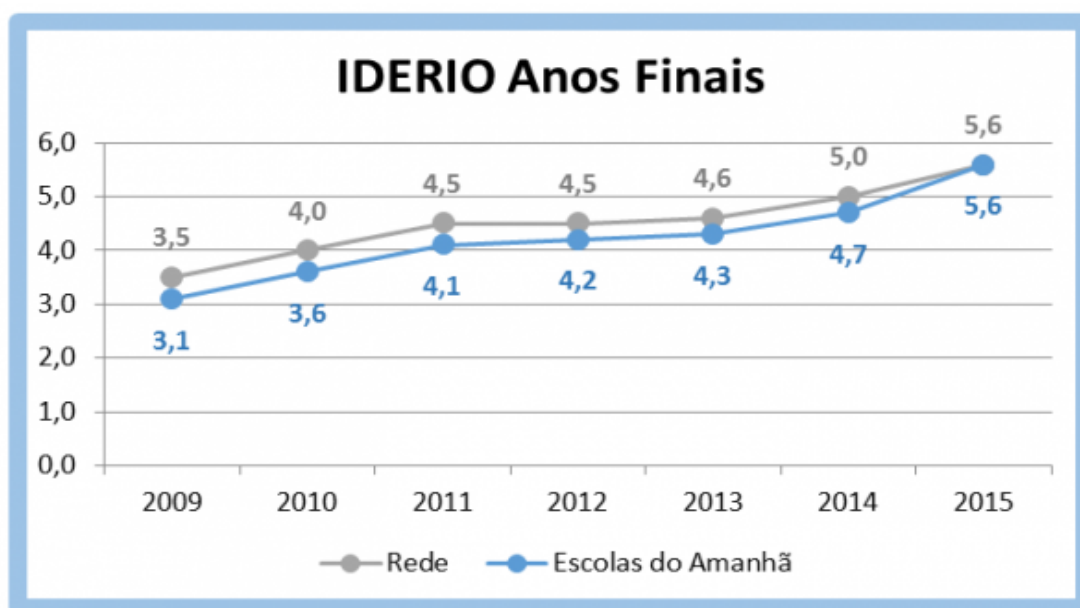
No caso estudado o processo de cálculo de médias das disciplinas de Língua Portuguesa, Leitura e Escrita, Matemática e Ciências é computado somente após todos os dados referentes à pontuação dos estudantes nas provas bimestrais da SME/RJ serem lançados no Sistema (DESESC). A atribuição dos professores das disciplinas é de lançarem as notas das suas avaliações no sistema 3.0⁶⁴, ao qual têm acesso. A partir desse ponto, é gerada uma média das notas do professor e das avaliações da SME/RJ, computando a média bimestral final do aluno naquelas disciplinas. A nota da prova bimestral elaborada pela secretaria de educação aparece em separado na parte inferior do boletim, cujo modelo e breve descrição serão contemplados ainda neste capítulo. As outras disciplinas, que não possuem provas bimestrais da SME-RJ (História, Geografia, Artes, Educação Física), não são inseridas nesse processo, pois suas avaliações são desenvolvidas e corrigidas pelos próprios professores, que também têm que calcular suas médias e lançar no sistema.

Quanto ao IDERIO, segundo o artigo 2º do decreto Nº 32416 de 21 de junho de 2010⁶⁵, “será constituído por dois critérios complementares: desempenho dos alunos na PROVA RIO (para avaliação de quanto esses alunos aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam), calculado, numa escala de zero a dez”. Gerando desta forma um índice, que no gráfico abaixo se encontra confrontando os resultados obtidos pelas escolas da Rede, como um todo, com os resultados das Escolas do Amanhã, consideradas pela

⁶⁴ Segundo o ponto de vista oficial, o sistema de gestão acadêmica faz parte do sistema 3.0 que engloba ainda o Educopédia, o Rioeduca e também incluirá os principais sistemas utilizados na rede. Os objetivos do sistema 3.0 são melhorar a inteligência coletiva da SME Rio e auxiliar a comunidade escolar com a integração de dados e da criação de ferramentas e processos pedagógicos, administrativos e de comunicação mais ágeis, modernos e intuitivos. Disponível: <http://portalsme.rioeduca.rio.gov.br/tutorialsga/migracaodedados/mig_abe01.html> Acesso em: 04/03/2018

⁶⁵ Fonte: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/85038910/dom-rj-normal-22-06-2010-pg-8>> Acesso em: 20/01/2018.

secretária ambientes ideais de aprendizado para os estudantes, em matéria já citada anteriormente.



(Fonte: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>)

Diante disso, fizemos o levantamento do desempenho dos estudantes da escola pesquisada na Prova Rio, e sua média no IDERIO, para que a análise se configurasse mais específica:

Ano	Nota	Meta
2009	3,8	-
2010	4	4,1
2011	5	-
2012	4,7	-
2013	5,1	5,3
2014	5,4	5,1
2015	6,2	

(Fonte: Secretaria Municipal do Rio de Janeiro ⁶⁶)

⁶⁶ <<http://www.latitude.org.br/escola/33080968/>> Acesso: 07/02/2018

Segundo o site que nos serviu de base para coletar esses dados, “o Índice de Desenvolvimento da Educação do município do Rio de Janeiro (IDE-Rio) foi instituído em 2010, como base para o estabelecimento de metas e premiações dos servidores instituídos pelo Prêmio Anual de Desempenho”, conforme mencionamos no capítulo 1. As metas são estabelecidas a partir dos resultados obtidos dos anos anteriores, e estão relacionadas ao ideal de melhoria da educação, através de uma elevação numérica do desempenho dos estudantes nas provas realizadas. Como a Prova Rio só é realizada pelos estudantes dos terceiros e sétimos anos, na escola pesquisada, somente as turmas de 7º ano realizaram a prova.

O que podemos observar, através dos números, é que a escola observada apresenta, através dos estudantes de 7º ano, um desempenho razoável dentro dos parâmetros estabelecidos como intermediário, com indicativos de melhoria. Contudo, acreditamos que reduzir em médias aritméticas a dimensão de análise das habilidades dos alunos faz com que não tenhamos a compreensão da diversidade de suas características. Os professores se posicionaram em diversos momentos, e o Conselho de Classe representou um desses momentos, em que questionaram esse reducionismo. Consideraram ser um ato de desprezo das múltiplas dimensões individuais.

“O resgate da multidimensionalidade dos sujeitos da educação escolar é imprescindível” (SILVA, 2006, p. 14) e sua “formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas cognitiva” (ZABALA 1998, p. 197 apud SILVA, 2006, p. 11). Além disso, as especificidades dos estudantes e sua facilidade em identificar-se (ou não) com determinadas disciplinas, devem ser levadas em consideração, pois alguns demonstram mais proximidade com algumas áreas de conhecimento e total estranhamento a outras; também as habilidades para desenhar, cantar, rimar de forma improvisada etc., devem ser levadas em consideração, a partir de uma abordagem avaliativa que amplie as possibilidades e valorize o estudante de maneira global.

Sobre os índices (Ideb), gerados a partir da Prova Brasil na escola pesquisada, temos os seguintes dados, referentes ao período de 2009 a 2015.

Ano	Nota	Meta
2005	3,7	-
2007	4,8	3,7
2009	4	3,9
2011	4,7	4,1
2013	5	4,5
2015	4,6	4,9
2017	-	5,2

(Fonte: INEP⁶⁷)

Esse índice está relacionado às turmas de 9º ano (série final do Ensino Fundamental) e seu desempenho na prova, associado a alguns fatores como vimos anteriormente, a saber:

A aprendizagem é medida pelo desempenho dos alunos em avaliações de larga escala de português e matemática. Para o Ensino Fundamental (5º e 9º ano), é aplicada a Prova Brasil, cujo nome técnico é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Ela é censitária para as redes públicas (municipais, estaduais e federal). Participam apenas escolas com no mínimo 20 crianças matriculadas nos anos avaliados. (...) Já os dados de fluxo escolar são obtidos por meio do Censo Escolar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizado anualmente⁶⁸

Esses dados apresentados apontam queda da média em relação à que foi obtida no índice regional (IDERio) pelos alunos do 7º ano, embora estejam acima da meta estipulada pelo IDEB.

Apesar dos alunos de 9º ano serem “treinados” ao longo dos anos pelas provas bimestrais da SME/RJ, e passarem pela Prova Rio, no 7º ano, eles não têm uma postura de credibilidade diante da Prova Brasil, por saberem que em nada está relacionada com seu cotidiano enquanto alunos naquele contexto. Pude verificar esse fator ao longo dos anos em que já estava na escola observada, porém não desenvolvia oficialmente a pesquisa. Relatei, no início do capítulo 1, a experiência da chegada da Prova Brasil na escola.

Existe, também, um dado importante, referente ao conteúdo das provas que, geralmente, estão relacionados às matérias básicas às quais os estudantes demonstram ter dificuldades, ou por não terem estudado por muito tempo. Diante disso, “erram” as questões, por confusão ou esquecimento. Esse ponto foi colocado por uma estudante do 7º ano na entrevista, quando perguntei qual a maior dificuldade que teve durante a Prova Rio. A

⁶⁷ Fonte: <<http://www.latITUDE.org.br/escola/33080968/>> Acesso: 07/02/2018.

⁶⁸Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31354/entenda-como-o-ideb-e-calculado/>> acesso 20/01/2018.

intenção dessas provas nos parece que é dificultar o nível das questões, para que o resultado seja dentro de uma meta esperada.

Compreendemos ser importante lembrar que tanto o IDERIO quanto o IDEB se encontram articulados a uma política de compromisso com a melhoria do resultado dos desempenhos em educação e sua fusão com o desenvolvimento econômico, conforme mencionado anteriormente. Isso ocorre desde o Plano Nacional de Educação de 2007⁶⁹, que passa a responsabilizar diretamente órgãos públicos, e funcionário ligados a eles, pelos baixos resultados obtidos nas avaliações da área. Nenhuma das provas que gera esses índices evidencia preocupação com os conhecimentos específicos e habilidades dos estudantes.

A Compreensão do estudante, como sujeito que constrói seu conhecimento, e através de suas habilidades específicas, se dimensiona em uma proposta que se consolida a partir da vivência e prática cotidiana. É uma preocupação interna da escola, o que demonstra focos de resistência que partem de alguns professores da escola. Esse processo de resistência possibilita alargar os horizontes de observação. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 2007, p.177). A ausência nos dados das notas das outras disciplinas no DESESC (do IDERIO ou IDEB), por exemplo, silencia as outras áreas de conhecimento no que diz respeito à sua representação em índices, o que as afastam desse espaço repleto de regras estabelecidas pelo governo e suas determinações, o que as possibilita de ter um espaço diferenciado e ainda poder transitar livremente no sentido curricular.

A crítica se dá nesse ponto: os dados numéricos são repassados para a CRE e são marcados pela influência das provas realizadas de forma objetiva; a Coordenadoria, por sua vez, repassa os dados para a SME/RJ, a qual estabelece um rendimento percentual (somado à evasão escolar, mais o índice de reprovação), para poder pontuar a escola e ranqueá-la entre as demais. O desempenho final – total – define o futuro das escolas e de seus sujeitos, mensurando por amostragem, o que configura uma injustiça, pois os outros saberes são descartados nesse procedimento.

⁶⁹ Sobre o assunto o site do Ministério da Educação menciona que a Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 04/03/2018

As diferentes nuances do cotidiano escolar, que sequer são sentidas e notadas, podem e devem ser consideradas, mas não são avaliados e nem valorizados pelo sistema. Não existe um estímulo aos outros saberes nessas avaliações e em seus resultados. São saberes que se relacionam aos interesses imediatos dos alunos: danças, músicas e habilidades artísticas demonstradas, também, em desenhos que somente em momentos de espontaneidade encontram espaço dentro da escola. Existem algumas referências na mídia interna da SME-RJ que registram e publicam as particularidades da dinâmica escolar, mas esse fator não aparece em índice algum.

São esses saberes e contra-saberes que aparecem na escola quando está sendo construído um projeto político-pedagógico compartilhado, incluído porque democrático, no qual a avaliação desempenha um papel fundamental, dando voz aos historicamente silenciados e reconhecendo-os como sujeitos de conhecimento, que por serem reconhecidos e se reconhecerem como sujeitos de saberes podem participar da segunda ruptura epistemológica prenunciada por Boaventura. Os seus saberes põem em questão a lógica hegemônica, que apresenta como *A Lógica*, revelando a coexistência de diferentes lógicas na sociedade e por conseguinte, na escola. (GARCIA, 1999, p.38)⁷⁰.

Nessa perspectiva, focamos no que não é visto e, portanto, não é medido oficialmente e perfilado em números, mas que existe na vivência e nas experiências dos estudantes que se colocam no dia a dia da escola, e durante as entrevistas para a pesquisa, quando perguntados. Em gestos, atitudes, e no próprio questionamento de responder somente sobre as provas, “a ausência das vozes de alunos nas pesquisas educacionais releva a importância de se explorar mais detalhadamente o que eles têm a nos dizer sobre si próprios e sobre as suas escolas” (ALVES & MATTOS, 2016, p. 3).

Além disso, esses meninos e meninas demonstram, também, ao participarem do processo de entrevistas sobre as avaliações da SME-RJ, suas opiniões sobre si próprios e acerca de sua aprendizagem, e de como esta se dá no espaço escolar. Quando colocam que consideram fácil, que está tudo na apostila, eles demonstram não se sentirem desafiados o suficiente para estabelecerem um diálogo com esse tipo de avaliação. Mencionam a “facilidade” das provas bimestrais, que “fazem por fazer”, e assim por diante. Os saberes desses estudantes, que são diversificados, extrapolam a objetividade desse tipo de avaliação. Essas provas “medem” muito pouco, segundo a opinião deles, o que alcançam muito mais rápido. E o que comprova, de certa forma, as falas desses alunos, são as médias das turmas

70 A autora se refere ao pensamento de Boaventura Sousa Santos ao romper com o paradigma científico e propor uma nova abordagem para visualizar novos saberes.

referentes ao nono ano e ao sétimo ano. Estas, aparecem acima do percentual estabelecido como meta. Se essas provas deveriam treinar para algo mais elaborado, durante o processo de entrevista, eles as mencionaram como apenas uma “cópia da apostila” de conteúdo previsível.

Pressupomos, a partir disso, que o sistema se preocupa em mensurar conhecimentos objetivos e demonstra não reconhecer “a pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles.” (SANTOS, 2006, p.157); e, ainda, negligencia o que os alunos constroem no seu dia a dia, enquanto seus próprios saberes/conhecimentos, em detrimento da valorização do que é cobrado nas provas da SME/RJ. Sobre esse aspecto, Boaventura Sousa Santos explora a necessidade da vida que existe em toda forma de conhecimento, e que negar qualquer um deles desfavorece tanto a um quanto a outro.

A ecologia dos saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo de criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento. (p.157, 2006).

Diante desse olhar da ecologia dos saberes, o que se encontra oculto também demonstra uma forma de desconhecer o saber e, por isso, construímos essa possibilidade de análise, também como outra possibilidade de crítica ao pensamento hegemônico e sua imposição às formas de saber que são validadas como únicas.

A característica distintiva do conhecimento hegemônico é poder impor a sua ignorância aos restantes conhecimentos. Trata-se de ignorância dupla: a do conhecimento hegemônico e a dos conhecimentos não-hegemônicos, incapacitados de progredir contra as suas próprias ignorâncias. (...) A ecologia dos saberes permite-nos ter uma visão mais ampla, tanto do que conhecemos, como do que desconhecemos. O importante é darmos conta do que não conhecemos como nossa ignorância, e não como ignorância em geral. (2006, p.163).

É importante destacar que, ao nos voltarmos aos estudantes para o momento da entrevista, tivemos a preocupação em formar grupos heterogêneos, por entender que coletar apenas opiniões daqueles que se destacam nas notas, poderia ter uma visão parcial das opiniões. Por isso, entrevistamos, também, aqueles que possuem notas mais baixas, demonstram ter alguma dificuldade de concentração e, ainda, possuem outro ritmo em seu aprendizado, mas apresentavam, dentro de sala de aula, comportamentos que demonstravam outras habilidades, como as que foram mencionadas acima. De uma forma geral, tais estudantes, mais do que os que possuem as médias mais altas, não antipatizavam com as provas bimestrais da SME/RJ.

Vislumbramos, assim, várias maneiras de se colocar diante dessas provas por partes desses estudantes, e como eles criam, ao longo do processo de seu aprendizado dentro e fora do espaço escolar, seu próprio caminho. Diante disso, destacamos essa possibilidade, também mencionada pelas pesquisadoras Walcéa Barreto Alves e Carmen Lucia Guimarães de Mattos (2016), de que

os caminhos a trilhar a partir dessa perspectiva e preocupações são inerentes a confrontações e delimitações e partem da própria dialética do campo de pesquisa e da educação. No entanto, as possibilidades a serem criadas a partir da voz dos alunos permite compreender que é possível articular mecanismos de transformação da realidade educacional atual, onde o ensinar não se restrinja a uma mera transferência de conhecimentos, mas que seja lugar de vida, de produção de conhecimento e de vicissitudes que propulsionem novas formas de interpretar, ver e ouvir a realidade a partir do outro. Em particular, invertendo-se as relações hierárquicas de poder e flexibilizando a assimetria existentes entre elas. (p. 11).

Demonstramos, através dessa exposição, que há possibilidade de transformar e flexibilizar. Mesmo que essas provas neguem os saberes dos estudantes, já ocupam um espaço de representatividade, que é das provas bimestrais, as quais lhes atribuem nota e, por isso, está presente no cotidiano da escola como um todo. Porém, essa representatividade é relativa, pois apesar de mensurar uma média e atribuir uma nota, o potencial das habilidades desses alunos não se encontra neutralizado, visto que existe uma postura adotada diante dos resultados, tanto pelos estudantes que são avaliados como pelos professores que são responsabilizados pelos resultados negativos. Esses sujeitos reagem a essas imposições, flexibilizando as formas de avaliação, valorizando outras habilidades e saberes dentro desse contexto escolar, apesar das pressões administrativo-pedagógicas para demonstrarem os resultados positivos e consonantes com os interesses das metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Outra situação observada está presente em um boletim (cuja reprodução se encontra na seção dos anexos desse trabalho) em que estão demonstradas as notas de um estudante (X), do sétimo ano, nessas ditas provas padronizadas. Há o seguinte comportamento: na disciplina de Ciências, o aluno apresentou uma queda do 1º ao 4º Bimestre, apresentando respectivamente 6,7 e 2,0; na disciplina de Língua Portuguesa (escrita), suas notas foram regulares do início ao fim, tendo, no 1º bimestre, alcançado a nota 5,0 e, no 4º, a nota 6,0. Em Matemática, apresentou recuperação, pois no 1º bimestre alcançou a nota 2,0 e, no 4º bimestre, a nota 6,0. Essa parte abaixo da parte principal, com as notas de do boletim encontra-se indicada todas as disciplinas do aluno, sua frequência

computada por bimestre e as notas referentes à recuperação paralela. O resultado final desse aluno foi sua aprovação com o conceito global R⁷¹, como se pode ver no Boletim.

No que diz respeito aos dados presentes no boletim, podemos analisar que, apesar das notas das provas bimestrais da SME/RJ influenciarem na dinâmica escolar, elas ainda estão numa escala reduzida de importância para alunos e pais. Estes demonstram dúvidas quanto à estrutura do boletim e, diante da separação das notas, frequentemente solicitam alguma explicação com relação a isso, em reuniões com os professores, com a coordenação e direção; e a explicação consiste na seguinte: abaixo, estão posicionadas somente as notas referentes às provas bimestrais da secretaria. Acima, as notas que são referentes às médias dessas disciplinas (Ciências, Língua Portuguesa, Leitura e Escrita e Matemática). Representam a soma da prova bimestral da secretaria com as médias lançadas pelos professores no sistema 3.0⁷² que, ao final, estabelecem a média final daquela disciplina. Essa nota se encontra na parte comum a todas as outras disciplinas. As que não possuem provas bimestrais da SME-RJ se diferenciam em vários aspectos: cada professor, em sua área, possui diversas modalidades avaliativas com metodologias diversificadas e, também, contabilizam média bimestral por outro caminho. As metodologias a que nos referimos estão ligadas às dinâmicas que fazem parte da vivência dos estudantes, como por

⁷¹ A partir da resolução SME n.º 1123, de 24 de janeiro de 2011, resolve que a avaliação na Rede Municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. Para os fins previstos nesta Resolução, a avaliação, como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas e trabalhos em grupo e individuais. A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA - deverá ser expressa, a cada Conselho de Classe, por meio de um conceito global, definido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o qual determinará, ao final do ano letivo, a aprovação ou reprovação do aluno. (...) O conceito global considerará as avaliações dos professores, os resultados nas provas bimestrais e o aspecto formativo do desenvolvimento do aluno. (...) O conceito global, que refletirá o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno no período considerado para o Conselho de Classe (COC), deverá se constituir na síntese dos apontamentos realizados no Diário de Classe, Para a atribuição do conceito global, deverão ser observados os seguintes aspectos: I-Muito Bom (MB): atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela; II - Bom (B): atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela; III- Regular (R): atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, necessitando, constantemente, de recuperação paralela, com novas e diferenciadas atividades. III- Regular (R): atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, necessitando, constantemente, de recuperação paralela, com novas e diferenciadas atividades; Diário Oficial do município, 26 de janeiro de 2011. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1g1qWql2xRloZEXqmxqbVCdZWjPiTAyzzrh1d2g04fwJA/edit?hl=pt_BR>. Acesso em 04/03/2018.

⁷² Os docentes das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, realizam outras atividades de avaliação durante o bimestre. No final lançam as médias referentes a essas avaliações, e o Desesc migra as informações que foram digitadas (as notas das provas bimestrais do SME) e o sistema calcula a média total da disciplina. Apesar desses professores realizarem suas próprias avaliações já possuem a interferência direta no resultado final do seu trabalho por bimestre.

exemplo, o uso de história em quadrinhos, desconstruindo personagens existentes, e criando outros, em que eles inserem diálogos a partir de seu vocabulário; o uso de movimentos de dança e músicas, que eles conheçam, para construir o conhecimento a partir da arte etc.

Nessa análise, o foco de observação está no significado que esse tipo de instrumento se enquadra. As provas bimestrais da SME-RJ tornam homogêneas as diversidades colocadas pelas vivências dos alunos, como anteriormente colocamos; e a nota em questão não abrange múltiplas vertentes de aprendizado. Entendemos que essas diversidades se tornam invisíveis diante desse modelo de sistema educacional. Pretende-se, com essa análise, justificar a necessidade cada vez mais emergencial de propor avaliações de caráter formativo, que criem condições de redimensionar as múltiplas potencialidades nos alunos, e não negá-las, como tem acontecido. Para tanto, a reflexão se faz necessária de forma consideravelmente abrangente, pois requer uma mudança de paradigma, que associe essas avaliações a um processo transformador da sociedade capitalista atual, promovendo através de planejamento uma “ressignificação do processo de ensino e aprendizagem.” (SILVA, 2006, pág. 9).

Apesar das propostas dos sistemas educacionais anunciarem argumentos de inclusão e melhoria da educação, formulam políticas com tendências neoliberais concorrem para o sucateamento da escola pública. Os modelos considerados eficientes em termos de resultados e criação de índices, produzem uma teia nebulosa de interesses com a finalidade de privatizar a Educação pública.

Na perspectiva de M. Apple, por exemplo, essa aparente contradição pode não ser tão substancial como se esperaria dado que, numa época de crise e de perda de legitimidade, a introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também em nível nacional transmite a ideia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado. Para esse autor, a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão nacionais (national standards) e a realização de testes também em nível nacional são mesmo condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação, representando, portanto, um compromisso ideal no âmbito da coligação de direita. (AFONSO, 1999, p. 145).

O caso da Educação brasileira sofre influência dessa importação de modelos de outros países, demonstrando, além de um total descompromisso com uma política educacional que se adeque à realidade e necessidade da população, um posicionamento unilateral de interesses que estão voltados para projetos neoliberais de educação. Essa “direita” mencionada por Almerindo Afonso(1999), no caso da educação brasileira, se

enquadra nesse modelo. Mais argumentos a respeito dessa imitação de modelos são colocados por Henrique Nazareth (2014), em sua dissertação de mestrado, quando detalha da seguinte forma:

É preciso compreender o caráter global das políticas educacionais em curso no Brasil. São inúmeros os exemplos de políticas brasileiras inspiradas em experiências de nações, como EUA e Inglaterra. Por vezes, até os nomes são copiados, para citar um exemplo, aponta-se o Projeto Nenhuma Criança a Menos da SME/RJ, referência ao Nenhuma Criança Deixada para Trás (*No child left Behind*), programa nacional de reforma da educação dos EUA sancionado em janeiro de 2002 pelo presidente George W. Bush. (p.37).

Segundo Ball (2001), sobre este aspecto, a globalização leva a várias partes do mundo as experiências e interferências próprias desse contexto, e no sentido educacional,

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (p.102).

Esse funcionamento se dá no sentido de desestruturar cada vez mais o desenvolvimento da política específica à realidade de determinada região, e as políticas educacionais sofrem diretamente a ação dos interesses do mercado.

Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha. Isto ocorre também onde a exclusividade é um aspecto central na posição do mercado escolar. Potencialmente, nestes processos, as dinâmicas de escolha e competição acabam por produzir um novo “currículo oculto”. O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais. (Ibidem, p.108).

As nuances e perspectivas voltadas para a lógica do lucro que a educação pode proporcionar é desvinculada do papel do Estado, o qual deixa de centralizar essa função como gestor, iniciando o desmonte de uma estrutura existente num processo de fim da autonomia das escolas em relação ao processo de aprendizagem e avaliação, neutralizando as especificidades locais e individuais de forma gradual (porém definitiva), se não houver conscientização desse processo. Luiz Carlos de Freitas (2012) trata do tema da associação

da educação com os grandes negócios a partir do exemplo dos EUA, modelo que interferiu diretamente na importação de políticas educacionais montadas no Brasil⁷³. Naquele país,

este movimento tem seu início a partir dos anos de 1980, com a publicação do relatório *A Nation at Risk*⁷ (National Commission on Excellence in Education, 1983), o qual apresentava um quadro de caos para a educação americana que, segundo os reformadores empresariais, comprometeria sua competitividade no cenário internacional (p.381).

Nessa perspectiva global das tendências que seguem as políticas educacionais, pode-se observar a formação de um quadro que compromete a autonomia das escolas e dos docentes na construção de suas práticas, que devem ser planejadas e objetivadas, a partir de suas vivências e especificidades, como também dos alunos e alunas. Na expectativa do cumprimento de metas, se estabelece o primeiro impacto, caracterizado pelo mal-estar da cobrança de exercer um trabalho de excelência sob vigilância e coerção. Contudo, aos poucos, o que se construiu a partir dos conhecimentos de causa, e da experiência vivenciada no dia a dia pelos docentes, forja-se no alicerce a partir do qual surge o movimento de resistência intelectual. Leituras e buscas teóricas, articuladas à prática docente cotidiana que se demonstra capaz de neutralizar o instrumento e, conseqüentemente, sua interferência, pois desvinculam os resultados oficiais dos resultados reais, vistos “a olho nu” no interior das escolas, que evidenciam o crescimento e aprendizado dos alunos⁷⁴.

Esse processo ocorre com a soma de esforços dos profissionais da escola associada a dos estudantes, que ressignificam sua aprendizagem nas mais sutis teias de conhecimentos e relações estabelecidas. Pudemos observar isso quando os alunos responderam às perguntas da entrevista e mencionaram a respeito da serventia das avaliações. Questionaram e demonstraram ter opinião acerca do assunto, mesmo ouvindo o que o outro colega respondia. Nesse momento, cada sujeito encontra o seu espaço no contexto escolar que, apesar de ter sido “invadido” e sofrer permanente interferência do governo, através das avaliações e decretos, tem, nesses estudantes, foco de renovação e vivacidade. Eles respiram o ar que passa em seus corredores, sem tomar conhecimento dessa intromissão e, cada qual, somente aprende o que deseja aprender, sem imposição.

Outro fator que nos faz crer nessa possibilidade de reação ficou evidente com a greve de 2013, em que professores de História e Geografia “derrubaram” o uso dos cadernos pedagógicos destinados às suas disciplinas, reivindicando nesse movimento o fim da

⁷³ No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos pela Educação.(FREITAS, p.381, 212)

⁷⁴ As provas da SME só são lembradas quando aparecem nos calendários e existe a preparação.

obrigatoriedade do uso desse material, sendo que já eram adotados livros pelo PNLD (Programa Nacional do Livro didático), ao qual já se destinava um grande recurso financeiro, e também, porque não haviam os exames associados a essas disciplinas sendo dispensáveis os cadernos pedagógicos e, apesar dos professores de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, serem orientados a trabalhar os cadernos pedagógicos intensivamente (para que os alunos obtenham um bom desempenho nas provas bimestrais vindas “de fora”), o treinamento não funciona como planejado. Isso pode ser afirmado, uma vez que somente os estudantes que se colocam mais receptivos a essa proposta, atendem à solicitação, e nem todos os docentes utilizam de forma indiscriminada aqueles cadernos.

Quando usam, inovam para que seja mais atraente ao maior número de alunos possível. Propõem estudos dirigidos, pesquisas ou avaliações com consulta, usando o próprio material. Ou, ainda, têm alguns professores que resistem, inserindo novas metodologias no ambiente de sala de aula, para estabelecer com os alunos uma relação contínua de reciprocidade e de aprendizagem, que não aparece em índices, pois se tornam invisíveis de acordo com as condições impostas pelo sistema de educação vigente. Entretanto, essas formas de ensinar existem, e coabitam o ambiente escolar, com formas tradicionais que ainda fazem parte do contexto concreto de sala de aula. Essas metodologias diferenciadas, nesse caso, estão relacionadas a uma proposta de tema ao aluno sobre como ocorre sua participação e envolvimento com as atividades propostas em sala, e a intensidade que isso ocorre.

Nesses momentos, renasce a crença que se configura na construção do conhecimento do aluno como sujeito ativo de sua própria aprendizagem, interagindo com o professor em uma troca de experiências. Esse aprendizado é mútuo. Boaventura Sousa Santos (2008) coloca que: “O princípio da incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento.” (p.107) e, nesse sentido, visualiza-se o desenvolvimento da aprendizagem, que pode ser dimensionado nos

processos escolares cotidianos e os exames externos, em suas diferentes modalidades, cumprem relevante papel no apagamento da não-existência como confirmação do que existe, localizando nos indivíduos ou nos grupos que se mostram ignorantes, residuais, inferiores, locais e improdutivos a responsabilidade por sua própria inserção social degradada. Através desse procedimento, se oculta a estreita relação entre os dois conjuntos de realidades e como sua configuração resulta de processos sociais caracterizados por um profundo desperdício da experiência humana. (ESTEBAN, 2008, p.23).

Voltados para o cotidiano de sala de aula, e para os processos que se estabelecem a partir disso, torna-se plausível resgatar a dinâmica dos procedimentos negados pelos

exames. Eles não ocorrem o tempo inteiro. Têm um tempo determinado para acontecer e, apesar da coerção e da mudança da rotina, quando ocorrem, não prevalecem sobre os outros dias de aulas e contato que estabelecemos e humanizamos no contato diário, entre sujeitos diversos, com diferentes visões. O momento de troca entre professores e estudantes, em que se constrói o processo de aprendizado de múltiplos saberes, além de inconcebível, é imperceptível ao olhar daqueles que se encontram fora da escola e da sala de aula e querem estigmatizá-lo como algo que não funciona. Os responsáveis pela gestão do sistema educacional a serviço da lógica mercadológica, se encontram encobertos pelas inovações que engessaram, ao longo dos anos, o foco desse sistema vigente, sendo os responsáveis pelo rótulo de “qualidade” da educação a todo o custo, mesmo que ela perca seu sentido humanitário.

Todavia, a dinâmica entre a prática docente cotidiana e sua relação com a vivacidade dos estudantes, resistem nesse espaço que se encontra enriquecido com as nuances do dia a dia. Estas, por mais difíceis que têm se tornado (devido à falta de estrutura e recursos metodológicos que acessem a tecnologia, agilizem e tornem mais atraente o processo de ensino-aprendizagem), possuem, nas relações humanas, o resgate dessa identidade através do vínculo e afetividade, devolvendo o sentido da educação e a permanência de muitos profissionais nessa profissão, a de professor. Isso é o que tem maior valor no exercício do magistério atualmente, diante da desvalorização profissional que vêm sofrendo os professores. Esse valor vem do ato de perceber o aprendizado no momento em que o aluno o realiza, existindo várias formas e exemplos disso: os alunos, que antes não se interessavam pela aula, passam a demonstrar interesse, e sua participação o desafia a buscar o caminho do conhecimento; e o docente é alguém com quem podem contar nesse processo de busca.

Esses alunos encontram, nessa troca, o equilíbrio entre a insegurança de errar e a satisfação de encontrar as respostas às suas dúvidas. O erro se torna a possibilidade de tentativa do aprendizado, que está acontecendo naquele momento, e não uma punição por não ter aprendido aquilo que é considerado o correto. Valorizar cada momento, e motivar a busca e a construção desse conhecimento, significa reconhecer na adversidade imposta pelos limites existentes, os caminhos possíveis para a aprendizagem, característica da resistência mencionada anteriormente.

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e

da articulação sistemática, dinâmica e horizontal entre eles. (SANTOS, 2008, p. 157).

Nessa perspectiva de Boaventura, encontramos relação para o que se estabelece na dinâmica do cotidiano de sala de aula, local onde percebemos que os alunos estão a todo tempo aprendendo e construindo seu conhecimento, a partir do momento que se entendem como sujeitos responsáveis por esse processo de troca. Diante de seu desenvolvimento cognitivo, essa percepção vem-lhes sendo apresentada e, por que não dizer, reforçada, pela relação que estabelecem com a figura do professor. Paulo Freire se refere a esse processo, enfatizando que

“Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico de aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isto não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.” (FREIRE, 1999, p. 134).

Encontramos, nessa análise, o interesse e o desafio em observar esse processo invisível de aprendizagem, que se encontra no cenário escolar, mas que aparece nos relatórios oficiais, os quais apontam a falta de qualidade da Educação Básica. Quando nos referimos à educação de qualidade, de dentro da sala de aula para fora, definimos uma escola atuante que consegue visualizar o aprendizado dos estudantes no brilho dos olhos. Estes conseguem desenvolver suas habilidades e estabelecem com o espaço escolar uma relação de pertencimento e, como consequência disso, preservam e respeitam, colaboram em ações que transformam, não só o espaço escolar, mas o seu entorno e, mais além, a sociedade, em um lugar diferente. A *qualidade negociada* é outra concepção atrelada a esse aspecto positivo de qualidade, que reforçaremos no final do presente capítulo.

Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser. (FREITAS apud Bondioli, 2004, p. 14).

Concepção totalmente diferente da existente atualmente, que vislumbra uma educação voltada à formação para o mercado de trabalho, e que confere à escola a função de transformar estudantes em massa trabalhadora, capacitada a tarefas básicas, sem instrução aprofundada. Tal concepção que nega a existência da aprendizagem, porém não consegue interferir em sua legitimidade. Pois mesmo que esta aprendizagem não seja aquela que a qualidade persegue, essa existe, e se realiza no interior das relações que são estabelecidas

no cotidiano de sala de aula, rompendo com o paradigma hegemônico positivista, de onde esse conceito emerge e estabelece medidas ao conhecimento, mas pode ser compreendidas a partir de outra ótica, conforme a visão de Boaventura exposta anteriormente.

3.1 – O papel do professor na construção do conhecimento do aluno

Para possibilitar uma ruptura com o paradigma hegemônico, e sua imposição desse tipo de avaliação que tanto incomoda, seria necessário desenvolver uma resistência sistemática no interior da dinâmica escolar, através da prática docente, de novas concepções metodológicas, e do debate acerca dos projetos de sociedade que desejamos construir. Diante disso, torna-se muito importante estabelecer debates no âmbito escolar e estudos que busquem inovar as práticas avaliativas, que se caracterizem por acrescentar, na formação, a concepção e a prática de um estudante-cidadão crítico. Os pressupostos dessa proposta avaliativa em construção devem considerar princípios e estratégias que atuem no sentido de reconhecer que esses meninos e meninas “possuem a potencialidade de aprender – princípio de educabilidade – o que os diferenciam são seus percursos de aprendizagem.” (SILVA, 2006, p. 10/11).

Nesse processo, professores se relacionam diversamente com os estudantes que, por sua vez, devem colaborar mutuamente com a criação de um novo paradigma de aprendizagem. Paradigma esse que entenda e valorize as diferenças, contribuindo para a superação de desafios e transformação da sociedade, por meio do estímulo às potencialidades dos sujeitos. Para isso, é necessário um “movimento de ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem.” (SILVA, 2006, p. 9). Esse processo não deve ser encarado como mecânico, mas dinâmico e contextualizado., em que cada estudante precisa ter respeitado o seu ritmo de aprendizado.

Nesta linha de pensamento, o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista de formação do cidadão. (SILVA, 2006, p. 9).

A superação dos desafios cabe aos professores/professoras também. Estes encontram obstáculos já em sua formação. Segundo Claudia Fernandes (2006), o profissional da educação tem incorporado “um *habitus* que traz em si um modelo tradicional de uma pedagogia fundamentada no acerto e no erro, na aprovação e na reprovação (...)” (p.95). Um modelo que valoriza, na perspectiva avaliativa, o que não se aprendeu,

negligenciando o que foi aprendido. A questão é: romper com esse modelo tradicional, sair do lugar comum, fato que demanda estratégias de estudos e pesquisas na área de educação.

Segundo Freire (1999), ensinar é criar possibilidades para a construção e produção do próprio conhecimento (p. 52); proporcionar condições para que o estudante se reconheça como agente de sua própria transformação e, com o auxílio do professor, se emancipe e aprenda a buscar, como o sujeito de seu próprio conhecimento, o que é interessante saber ou não saber. O docente orienta o aluno nessa trajetória, o encoraja a ser sujeito na construção do seu conhecimento. No caso do/da professor/professora, é importante construir novas formas de entender seu cotidiano e redimensionar sua prática para as mudanças que estão ocorrendo; estudar e se aprimorar, na dinâmica de sua prática, para propor novas abordagens de ensino, métodos e avaliação, e que esta não negue as condições de diversidade de seus alunos, mas que sejam adequadas a elas. Desenvolver uma nova proposta avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino.” (SILVA, 2006, p. 16). Para isso, os professores devem, necessariamente, buscar embasamento teórico que reforce sua autonomia intelectual e sua prática docente e, dessa forma, fortalecer-se dentro das escolas, através da construção, em equipe, do trabalho pedagógico, na atitude reflexiva da sua prática.

Uma proposta de construção adequada de avaliação, nessa perspectiva e contexto, é a de avaliação formativa, que segundo Claudia Fernandes (2006), “refere-se ao processo de avaliação que sirva para o aluno aprender. (...) acontece o todo o tempo, fazendo parte do aprendizado cotidiano do aluno” (p. 97). Nessa proposta, uma das funções é romper com o caráter de “medir” o que não foi aprendido, presente na perspectiva de avaliação tradicional. Para completar a função da avaliação formativa, Fernandes (2006) coloca que “avaliar as questões relativas à formação dos alunos é fundamental para que não percamos de vista a função social da escola, para que nossos alunos se tornem cidadãos conscientes e responsáveis.” (p.98).

Na escola observada, percebemos uma tentativa de diversificar as avaliações e, apesar de haver as imposições externas, a dinâmica da escola vem se fortalecendo com o envolvimento de seus professores e estudantes em atividades que favorecem a aprendizagem. Essas atividades se desenvolvem em dois momentos durante o ano letivo, e encontram-se relacionadas ao processo de elaboração de trabalhos de apresentação em que todos participam. Aqueles que têm dificuldades de se apresentar em público ficam com as funções de bastidores e preparam os efeitos para os espetáculos: produção musical, cenário,

figurino, iluminação; enfim, todos os elementos que compõem os bastidores das apresentações. Os que possuem mais facilidade para a apresentação em público, ficam com a parte da apresentação efetiva, seja de dança, música, teatro etc. Outras possibilidades existem também: como a elaboração de letras de música autorais ou paródias; desenhos ou grafites. Nesse sentido, são acolhidas as manifestações artísticas que os estudantes demonstrem interesse ou intenção de apresentar, sejam elas quais forem. Até mesmo as tradicionais, e que não exigem performances ou apresentações (individuais ou em grupos), pois alguns alunos sentem-se mais confortáveis confeccionando painéis e cartazes. Todas essas formas e propostas, articuladas ao conteúdo, valorizando o tema central, e tendo como objetivo geral a interação dos estudantes e sua percepção do significado de realização do trabalho com o seu aprendizado.

Acreditamos que a diversificação das avaliações deve ser realizada de acordo com as possibilidades dos estudantes, e de forma negociada. Esse é um processo constante e variável, sendo atualizado de acordo com as tendências da época, para que os alunos se identifiquem e encontrem motivos para participar.

Considerações Finais

A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo: ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. (FREIRE, 1997, p. 37).

Chegamos ao momento final desta pesquisa, considerando que finalizar um trabalho não significa, necessariamente, fechar a questão, nem possibilidades de entendimento sobre o que foi pesquisado. Muito pelo contrário, quando partimos do pressuposto da ação de pesquisar e das viabilidades de observação e análise, ampliamos o campo desse entendimento e alargamos ainda mais sua compreensão. A citação de Freire, acima colocada, nos remete a uma ponderação diante desse alargamento de compreensão. Não somos sabedores de tudo e, por mais que sejamos cuidadosos e minuciosos, não conseguimos dar conta desse todo. Por isso, fizemos o recorte apresentado neste trabalho, e dele nos ocupamos.

A ação de investigar possibilitou-nos criar, a partir da vivência na escola, brechas para viabilizar a observação e se fazer a pesquisa. Apesar das circunstâncias e suas limitações, como por exemplo, a impossibilidade de gravar as entrevistas devido aos ruídos do trânsito e à acústica da sala de aula, desenvolvemos, através dessa metodologia, as análises e articulações que nos levaram a alguns pontos importantes referentes ao tema, a saber: a posição crítica de alguns estudantes em relação às provas bimestrais da SME/RJ, e o entendimento deles sobre a existência da articulação com o conteúdo e estrutura das apostilas, como forma de garantir um bom desempenho no resultado final dessa prova. Ao mesmo tempo, observamos a presença de opiniões de concordância de outros estudantes com essa dinâmica, e sua crença de que essa forma facilita seu alcance ao aprendizado.

Essa diversidade de opiniões dos estudantes foi um fator muito importante para reafirmar a heterogeneidade desses sujeitos e que, por isso, não podem ser avaliados de uma única forma. Cada vez mais demandam por práticas avaliativas que atendam às suas necessidades e se adequem aos vários conhecimentos existentes. Tivemos a oportunidade de observar os professores e verificamos que suas práticas variam entre as que são impostas pela SME/RJ, e as que criam a partir do convívio e reconhecimento das especificidades de aprendizagem dos estudantes e suas diversidades; e que, apesar da realidade imposta pelo sistema educacional ser antidemocrática, uma parte dos professores resiste, criando possibilidades que valorizam o aprendizado de múltiplos saberes.

Em relação à realização das provas e testes, e das sistematizações destes em médias e índices numéricos que traçam o perfil da escola, observamos que existe uma temática de valorização do resultado, que tem sido naturalizada através dos tempos, mas que, aos poucos, é desmontada no cotidiano pelo aprendizado dos estudantes que vai além desses conteúdos medidos pelas provas objetivas que fazem esse contorno oficial. Apesar da atuação dos órgãos oficiais, que intensificam a cobrança sobre a direção da escola por um resultado positivo e acima da média estipulada, verificamos a existência de se personalizar as formas de avaliações e torná-las diferenciadas junto aos diversos anseios dos estudantes em sala de aula.

Para esses estudantes, a relação com o resultado apresenta caráter diversificado. Alguns demonstraram preocupação em visualizar seus nomes nos quadros de destaque da escola, com as melhores médias, disputando com os colegas o “posto” de mais “inteligente” da turma, se destacando entre os demais. Enquanto outros, que notamos ser a maioria, estavam mais preocupados com o processo de aprendizagem em si, e não com a nota, sendo o suficiente ficar na média ou um pouco acima dela. Outra parte, a menor entre todas, demonstrou ter mais dificuldade, e ficava um pouco abaixo da média e em recuperação, mas com oportunidades de desenvolver atividades para melhorar seu desempenho, de acordo com as orientações dadas pela direção e professores. No caso, esses estudantes abaixo da média contavam sempre com acompanhamento criterioso, para que a recuperação fosse válida, de forma a ampliar realmente seu conhecimento, e não apenas aumentar a nota.

A palavra desempenho, como se pôde observar, foi muito usada nos argumentos pedagógicos da direção junto aos professores, para justificar que as notas das avaliações realizadas estivessem de acordo com as metas impostas pela prefeitura. Esse discurso é recorrente desde 2009.⁷⁵ Comportamento que destacamos ao longo da pesquisa, que vem sendo rompido por parte dos professores e, também, pela equipe pedagógica, que se encontra sobrecarregada de tantas funções e nenhum retorno por parte dos órgãos governamentais.

De forma geral, de acordo com o observado, os estudantes não têm uma relação amistosa com instrumentos de avaliação, as ditas provas e testes, configurando-se no imaginário desses jovens, o desconforto de mostrar o que aprenderam de uma forma obrigatória, mesmo sabendo que esses elementos fazem parte da rotina escolar, e já são considerados uma prática incorporada a esse contexto, seja esse instrumento de avaliação confeccionada pelo professor ou não. Sua preferência está em realizar trabalhos em sala de

⁷⁵ A questão do desempenho e o documento da SME que trata dessa questão podem ser observados no anexo.

aula e, também, em casa. Diante das especificidades dos estudantes da escola pesquisada, e das propostas pedagógicas observadas, as formas de avaliação são diversificadas por alguns professores, o que tem possibilitado, mesmo que de maneira incipiente (pois ainda encontra-se em processo de experimentação por parte dos docentes), a ampliação do horizonte avaliativo. Consideramos que essa é uma postura acertada, por ser uma necessidade de desenvolvimento de novas práticas e metodologias avaliativas dentro da perspectiva do movimento de resistência na dinâmica escolar a esta corrente impositiva, principalmente por parte da prática docente.

Em artigo sobre avaliação do ensino e da aprendizagem, numa perspectiva formativa reguladora, Jansen Felipe Silva (2006) propõe que “desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino” (p. 16). Desenvolver essa nova postura avaliativa de que trata o autor seria criar um novo paradigma de aprendizagem que valorizasse as diferenças entre os sujeitos, entendendo que todos juntos podem contribuir na superação de desafios e na transformação da sociedade. O resultado disso seria a proposta de outra perspectiva de avaliação, esta de caráter formativo, que aconteceria ao longo de todo o processo de aprendizado, e existiria a partir das necessidades dos estudantes. Colaborando para essa análise, o pensamento de Freire (1997) menciona que

nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. (FREIRE, p. 37).

Esse é o propósito: aventurar-se diante dos desafios e das transformações da sociedade, reinventando-se através de novas tendências, aprofundando a pesquisa, e desenvolvendo possibilidades de resistência a qualquer forma de opressão. Acreditamos que fortalecendo e intensificando o debate acerca dos projetos de sociedade que se deseja construir, os docentes consigam se articular na escola de forma mais dinâmica, trocando com seus pares, levando esses debates a se configurarem em estudos que redefinem os termos do ensino e aprendizagem, com a finalidade de inserir inovações em termos de propostas avaliativas, e que se caracterizem por uma formação de sujeitos críticos.

Nessa perspectiva, além de uma proposta pedagógica forte, voltada para os valores dos estudantes e da comunidade escolar, a questão de elaborar o projeto político da escola, que mencionamos no capítulo 3, é um dos pontos para a defesa dessa escola pública

que vem se fragilizando e se descaracterizando, quanto à sua função, a cada nova investida das medidas vindas do Estado e de suas tendências privatistas. A defesa da escola pública, focada no seu fortalecimento enquanto unidade local, transformou-se em estandarte pela luta da educação pública, e da qualidade, que vai além de índices que mascaram o aprendizado real dos estudantes, e demonstram a força da comunidade em atuar como transformadora de sua própria realidade. Essa luta tornou-se, também, um dos segmentos na defesa da manutenção dos direitos conquistados pelos funcionários públicos que servem essa comunidade.

Dessa forma, valorizar a escola pública, e o aprendizado realizado nela, é poder erguer nesse local uma bandeira de luta e resistência aos ataques constantes que ele e seus profissionais têm sofrido, desde que essas medidas foram empreendidas e trouxeram o mal-estar geral: perdas salariais e outras consequências, que afastam os profissionais e estudantes de seu objetivo maior, que é o de interagir e desenvolver uma relação de troca e conhecimento mútuo. Urge lutar por ações que, além do estabelecimento desse convívio, vise a potencialização da transformação, tão desejada por todos, para que a sociedade seja aquela em possamos viver mais dignamente.

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade* de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito* mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. (FREIRE, 1999, p. 113).

Para finalizar, e complementado a reflexão acima, Freire nos coloca que, dentro das possibilidades, o que se deseja enfatizar é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas por minorias que não perceberam ainda que juntas seriam maioria.” (p.113). Isso reforça o que colocamos quando abordamos a questão da mobilização a partir do interior da escola. Seria um pequeno movimento que, em exemplo, se tornaria grande às outras escolas e, dessa forma, o alcance seria ainda mais abrangente. Pode ser considerado utópico (e acredito que seja mesmo), mas a tentativa de promover um movimento como esse nos dá motivação e esperança para não desistir da causa em prol de uma escola pública forte, que consiga resistir aos desmandos e à retirada de sua autonomia, a partir das suas próprias armas, que são a sua comunidade escolar, articulada ao conhecimento técnico e pedagógico que a ampara legalmente nessa luta.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, dezembro/1999.

APPLE, Michael. A Educação e os novos Blocos Hegemônicos. Vol. 8, n 2, 1998. In: TOSI, Alberto. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2011.

ALVES, Alessandra Maia Lima. Os ciclos: a experiência da organização do ensino no Rio de Janeiro e Niteroi. *Educ. foco, Juiz de Fora*, v 17 n. 3, p. 87-115 nov 2012 / fev 2013 acesso: 23/01/2018.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. et al. A necessidade de Orientação Coletiva nos Estudos sobre Cotidiano – duas experiências. In: BIANCCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). *A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed DA UFSC, São Paulo: Cortez, p. 256-295, 2002.

ALVES, Rubem. *Gaiolas ou Asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto Alegre, Edições Asa, 2004

ALVES, Walcélia Barreto, MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de. Outros saberes sobre a escola: a voz do aluno na pesquisa em educação. *Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola*, EdUECE- Livro 1, 2016.

BALL, Stepehn J. Universidade de Londres/Inglaterra. *Diretrizes Política Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículos sem Fronteiras. –Universidade do rio Grande do Sul - V. 1, N.2, pp. 99-116, 1999.*

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org.) *Avaliação: uma prática em Busca de novos Sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliações da educação básica no Brasil. *Educação e Pesquisa* 38 (2), p.373-388, São Paulo, abr-jun. 2012.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre Literatura e História da cultura. Vol. 1. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALZAVARA, Maria Teresa. As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (UniRio), Rio de Janeiro, 149p, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria, SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. (Org.) Educação pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano - artes de fazer. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Áurea. NETO, Edgard Fernandes. SOUZA, Gilberto. A Proletarização do professor: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2011.

CORTESÃO, Luiza. Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In: Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas: Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho/ Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, Lisboa: Publicação, março, 2002.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.º1, p. 75-92, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.) Avaliação: uma prática em Busca de novos Sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges. (orgs). Professora Pesquisadora – Uma Práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação uma Perspectiva Emancipatória. In: GARCIA, Regina Leite, ZACCUR, Edwiges (Orgs.). Cotidiano e diferentes Saberes. Rio de Janeiro, DP&A, p. 73-89, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. Revista Portuguesa de Educação, 21(1), pp. 5-31. CIED - Universidade do Minho, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: Ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. Disponível em: <23reuniao.anped.org.br/textos/0611t.PDF>, 2000. Acesso em: 01/10/2016.

FERNANDES, Claudia de O. Avaliação Escolar: diálogo com professores. In: Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas. HOFFMAN, Jussara. SILVA, Jansen Felipe da. ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Editora Mediação. Porto Alegre. p.93-102, 2006.

FERNANDES, Claudia de O. Exames de larga escala e políticas de ACCOUNTABILITY em educação: impactos no cotidiano escolar. Revista Nuevamérica, n.134, p.62-67. abril-junho. 2012.

FERNANDES, Claudia de O. (org.). Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Claudia de O. Exames de Larga Escala e políticas de accountability: impactos no cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera (org), SACAVINO, Suzana Beatriz. Educação Temas em Debate. Rio de Janeiro. p.96-101, 2015.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 9-32, jan./mar. 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; FIORIO, Angela Franscisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes. Pesquisar com os Cotidianos: Os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012: Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edurealidade>>. Acesso em: 10/02/2017.

FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, C. O. (org.) Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, p.127-143, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., v.33, n.119, p.379-404. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade Negociada. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005:Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em:12/01/2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 p. 965-987, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em12/01/2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

FREIRE, Paulo. Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Edições Loyola. 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003: Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 12/01/2018.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso in: Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Maria Teresa Esteban (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). Cotidiano e diferentes Saberes. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, DANIEL (org.). Reforma Educacional e luta democrática: Um debate sobre a ação sindical docente na América Latina. São Paulo: Cortez, 2004.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, DANIEL(org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História. Companhia da Letras. São Paulo, 1989.

KOLINSKI, Mariane Campelo; CARRASQUEIRA, Karina; ANDRADE, Felipe Macedo de; PORTELA, Carolina. Políticas de Responsabilização Educacional: Modelos Possíveis e uma análise preliminar da política do Município do Rio de Janeiro, capítulo 8, p. 177-212, In: CAVALIERI, Ana Maria. SOARES, GONÇALVES, Antonio Jorge. (org.), 1. Ed. Rio de Janeiro: Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista. Mauad X: FAPERJ, 2015.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Políticas de Avaliação Externa na Prática Escolar: Efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, PPGEduc, Unirio, Rio de Janeiro. 2014.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1038. De 24 de agosto de 2009. Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009>. Acesso em 10/01/2018.

RIO DE JANEIRO. Decreto N° 32672 de de 18 de agosto de 2010 que cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/34691Dec%2032672_2010.pdf Acesso:10/01/2018.

RIO DE JANEIRO: Decreto n° 32415 de 21 de junho de 2010 <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/85038910/dom-rj-normal-22-06-2010-pg-8>>. Acesso:20/01/2018.

RIO DE JANEIRO. Cadernos de Políticas Públicas. V.1, <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>>. Acesso:10/01/2018.

RIO DE JANEIRO. Descritores, <<https://skydrive.live.com/?cid=c7a1f0e461c93410&id=C7A1F0E461C93410%21513#cid=C7A1F0E461C93410&id=C7A1F0E461C93410%21517>>. Acesso 07 de abril de 2012.

RIO DE JANEIRO: Decreto n° 30.860 de 01 de julho de 2009, <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/31806Dec%2030860_2009.pdf>. Acesso em 07 de abril de 2012.

RIO DE JANEIRO. SME-RJ: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

SARDINHA, Rafaela Campos O Projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social, 2013. 134 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Rio de Janeiro, 2013. Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher. Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação (PPGE/ FE – UFRJ). 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Org.) Epistemologias do Sul. Edições Almedina. CES. Coimbra, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do Tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

SILVA, Amanda Moreira de. Tempo e Docência: Dilemas, Valores e Usos da Realidade Educacional. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação na escola Básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: Avaliação das Aprendizagens sua relação com o papel social da escola./ Claudia Fernandes (org.). São Paulo, Cortez. P.93-124, 2014.

SOUZA, Adilson Severo de. Os desafios da ampliação da Jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha – Rio de Janeiro (RJ). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Rio de Janeiro- Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere - Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (PPGE/ FE – UFRJ), 2015.

SILVA, Jansen Felipe da. Introdução: Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas. Editora Mediação. Porto Alegre. 2006.

HOFFMAN, Jussara. SILVA, Jansen Felipe da. ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas. Editora Mediação. Porto Alegre. 2006

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/ Helena Amaral da Fontoura (org.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Acessado em 20/08/2016. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>>. Acesso em: 10/10/2016.

TOFFOLI, Sônia Ferreira Lopes, ANDRADE, Dalton Francisco de, BORNIA, Antonio Cezar, CAMARGO, Gladys Quevedo. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 343-358, abr./jun. 2016: Disponível em: DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606135887>>. Acesso em: 15/01/2018.

Apêndice Metodológico

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo o(a) aluno(a) _____ a
participar de Conversas sobre Avaliações que se realizam no cotidiano escolar, cujas
impressões serão inseridos na Pesquisa de Mestrado Acadêmico desenvolvida pela
Professora Aline Bastos Machado. Desde já esclareço que a identidade do aluno será
preservada.

Responsável: _____

Data: ____/____/____

Anexos



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação

Boletim Escolar

Designação	Denominação				
Ano Letivo 2016	Grupamento 7º ano	Turma	Cód. Aluno	N. Chamada	Turno
Nome				Sexo	Dt. Nascimento
Filiação					

Componente Curricular	1º COC				2º COC				3º COC				4º COC				TOT	5º COC	Resultado			
	Conc.	Nota	Faltas	RP.	Conc.	Nota	Faltas	RP.	Conc.	Nota	Faltas	RP.	Conc.	Nota	Faltas	RP.	Notas	2º Época	Conc. Final	Média Final	Tot. Faltas	
Conceito global	R	-	17	-	R	-	64	-	R	-	35	-	R	-	26	-	-	-	R	-	142	
Ciências	-	7,0	3	-	-	2,0	15	5,0	-	-	5,0	6	-	-	5,0	4	-	22,0	-	-	5,5	28
Educação Física	-	7,0	4	-	-	8,0	4	-	-	8,0	0	-	-	7,0	4	-	30,0	-	-	-	7,5	12
Geografia	-	5,0	5	-	-	5,5	4	-	-	5,0	5	-	-	6,5	4	-	22,0	-	-	-	5,5	18
História	-	3,0	2	5,0	-	4,0	6	5,0	-	3,0	5	5,0	-	5,0	0	-	20,0	-	-	-	5,0	13
Inglês	-	5,0	1	-	-	5,0	1	-	-	5,0	2	-	-	5,0	4	-	20,0	-	-	-	5,0	8
Língua Portuguesa	-	4,4	2	5,0	-	4,2	17	3,0	-	5,2	13	-	-	5,6	6	-	20,0	-	-	-	5,0	38
Matemática	-	6,0	0	-	-	6,5	13	-	-	5,0	2	-	-	6,5	0	-	24,0	-	-	-	6,0	15
Música	-	10,0	0	-	-	5,0	4	-	-	8,0	2	-	-	8,5	4	-	31,5	-	-	-	7,9	10

PROVA BIMESTRAL				
	1º COC	2º COC	3º COC	4º COC
Ciências	6,7	2,0	4,0	2,0
Língua Portuguesa - Escrita	5,0	4,5	5,5	6,0
Língua Portuguesa - Leitura	3,3	-	4,0	5,3
Matemática	2,0	5,3	7,3	6,0

O aluno obteve uma frequência de 85,28 %.

Legendas: RP - recuperação paralela | TOT - Total das Notas (mínimo anual: 20 pontos) 2ª Época - (Para que o aluno de Conceito Global final I tenha direito à 2ª época, deverá ter frequência superior a 75%).

OBS:

A avaliação escolar é regida pela Resolução SMF nº 1123, de 27/05/2010. Conceitos: MB - Muito Bom; B - Bom; R - Regular; I - Insuficiente. Do 3º ao 9º Ano, o conceito I, ao final do ano letivo, reprova o aluno. Médias: escala de 0 a 10. Frequência mínima anual para aprovação: 75%

Aprovado

Se o aluno obteve Conceito Global I e/ou frequência inferior a 87,5%, favor contatar a Escola.

Declaro que recebi o boletim escolar do aluno, sob minha responsabilidade, matriculado nesta escola.

Escola:

Aluno:

Série: 7º ano

Turma:

N.Chamada:

Data de emissão: 09/12/2016

Data

Assinatura do Responsável

Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro .

ATO DA SECRETÁRIA

(*) RESOLUÇÃO SME N.º 1060, DE 01 DE FEVEREIRO 2010.

Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e considerando o que dispõe a Lei Federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

considerando a Deliberação E/CME n.º 19/2009, de 17 de março de 2009, que fixa normas para a realização dos Conselhos de Classe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro; e

considerando que o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino está constituído por 9 (nove) anos de escolaridade, em regime seriado,

RESOLVE:

Art. 1.º A avaliação na Rede Municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Parágrafo único. Para os fins previstos nesta Resolução, a avaliação, como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais.

Art. 2.º A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA - deverá ser expressa por meio de um conceito global, definido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o qual determinará, ao final do ano letivo, a aprovação ou reprovação do aluno.

§ 1.º Do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, será atribuída uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para o desempenho acadêmico do aluno em cada uma das disciplinas do currículo.

§ 2.º A atribuição do conceito global e da nota das disciplinas não exclui o registro significativo em cada disciplina, a ser feito no Diário de Classe.

Art. 3.º O conceito global, que refletirá o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno no período considerado para o Conselho de Classe (COC), deverá se constituir na síntese dos apontamentos realizados no Diário de Classe.

§ 1.º Para a atribuição do conceito global, deverão ser observados os seguintes aspectos:

I - Muito Bom (MB): atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela; II - Bom (B): atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela; III- Regular (R): atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, necessitando, constantemente, de recuperação paralela, com novas e diferenciadas atividades.

IV – Insuficiente (I): após a recuperação paralela, não atingiu os objetivos mínimos propostos para o período.

§ 2.º No Ensino Fundamental, do 3º ao 9º Ano, ficará retido o aluno que obtiver conceito global I (Insuficiente) ao término de cada ano escolar.

§ 3.º Devido ao caráter processual da alfabetização, não deverá haver retenção no 1º e no 2º Ano.

§ 4.º O aluno que for considerado apto para o ingresso no Ensino Médio, por meio de concurso público de seleção, não poderá ser retido no 9º Ano.

Art. 4.º O processo de avaliação dos alunos da Educação Infantil, do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, da Classe Especial e do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) deverá ser descrito no Diário de Classe.

§ 1.º Quando da realização de atividades de avaliação, serão feitas, na ficha do aluno - que deverá sempre estar à disposição do professor, anotações que, de acordo com as suas especificidades, deverão ser discutidas individualmente ou no coletivo do grupamento.

§ 2.º A Educação Infantil, em cada Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) e Unidade Escolar, deverá realizar o registro da avaliação do aluno, não cabendo atribuição de conceitos, mas a análise do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno.

Art. 5.º O processo de avaliação dos alunos das classes especiais será expresso no Relatório de Acompanhamento que deverá ser enviado aos pais ou responsáveis.

Art. 6.º O processo de avaliação dos alunos com deficiência, integrados em turmas regulares, será efetuado pelo professor regente, em conjunto com os professores que atuam em função das necessidades específicas desses alunos.

Parágrafo único. O aluno com deficiência será avaliado, considerandose as adaptações curriculares propostas, o que requer o estabelecimento de estratégias de avaliação diferenciadas.

Art. 7.º Durante o ano letivo, deverão ser asseguradas atividades diversificadas de recuperação paralela aos alunos que apresentarem nota inferior a 5 (cinco) em qualquer das disciplinas.

§ 1.º No período de recesso escolar, em julho, os alunos receberão de seus professores, nas disciplinas em que tenham média inferior a 5 (cinco), atividades de recuperação interperíodo, para serem reavaliados na primeira semana de agosto.

§ 2.º Após o 4º Conselho de Classe, os alunos do 1º e do 2º Ano que obtiverem conceito global R ou I, receberão dos professores aulas de recuperação, como forma de reforço escolar.

§ 3.º Após o 4º Conselho de Classe, os alunos do 3º ao 9º Ano que obtiverem conceito global R terão aulas de recuperação nas disciplinas em que obtiveram média anual inferior a 5 (cinco), como forma de reforço escolar.

§ 4.º Ao final de cada ano (1.º ao 9.º) do Ensino Fundamental, deverão estar sinalizadas, em relatório, indicações do Conselho de Classe (último do ano) de atividades de recuperação a serem desenvolvidas, desde o início do ano letivo subsequente, para todos os alunos que obtiveram conceito I (Insuficiente).

Art. 8º Fica instituído, no Ensino Fundamental, o Sistema de 2ª época para alunos que, no 4º Conselho de Classe – COC – do ano letivo, tiverem conceito global I (Insuficiente).

§ 1.º Não terão direito à 2ª época os alunos que tenham sido retidos por frequência e os que tenham obtido média anual inferior a 5 (cinco) em mais de três disciplinas básicas.

§ 2.º Consideram-se disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, e disciplinas formativas: Educação Física, Arte e Língua Estrangeira.

§ 3.º A 2ª época das disciplinas básicas consistirá de aulas de recuperação e de uma Prova.

§ 4.º Os alunos com média anual inferior a 5 (cinco) nas disciplinas formativas receberão tarefa de recuperação que deverá ser entregue na mesma data da Prova de 2ª época.

§ 5.º Só terão direito à prova nas disciplinas básicas os alunos que apresentarem, no dia da Prova, a tarefa de recuperação das disciplinas formativas em que tenham sido encaminhados à 2ª época.

§ 6.º Serão considerados, para efeito de aprovação do aluno, sujeita a validação pelo Conselho de Classe, os seguintes critérios:

I – nota igual ou superior a 5 (cinco) em cada prova das disciplinas básicas;

II – apresentação da tarefa de recuperação das disciplinas formativas.

§ 7.º Após o período de 2ª época, será realizado o 5º Conselho de Classe, para que o conjunto de professores, tanto das disciplinas básicas quanto das formativas, delibere sobre o resultado final dos alunos.

Art. 9º Admitir-se-á, até o 1º Conselho de Classe, a reclassificação de alunos do 1º ao 8º Ano do Ensino Fundamental que apresentarem a possibilidade de avanços em seu processo de escolaridade, após avaliação da Unidade Escolar que se responsabilizará pela aprendizagem desses alunos.

§ 1º Admitir-se-á a reclassificação nos seguintes casos:

I - de alunos retidos apenas por frequência;

II - de alunos do 6º ao 8º Ano que, transferidos de outras redes de ensino, tenham sido enturmados no ano de sua dependência, desde que obtenham avaliação positiva pela Unidade Escolar.

§ 2º A escola possui autonomia para avaliar outras situações de reclassificação.

§ 3º A reclassificação deverá considerar os interesses da faixa etária do ano de escolaridade para o qual o aluno está sendo indicado.

§ 4º A Unidade Escolar elaborará, a cada Conselho de Classe - COC, relatório detalhado sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos, enviando-o à Gerência de Educação da respectiva E/SUBE/CRE.

§ 5º Não haverá reclassificação de alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

§ 6º Todos os alunos reclassificados serão assinalados no Sistema de Controle Acadêmico – SCA.

Art. 10 A Secretaria Municipal de Educação realizará, anualmente, avaliação de rede, visando monitorar e replanejar, sempre que necessário, as suas ações.

Parágrafo único. O nível central da Secretaria Municipal de Educação enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando ao acompanhamento de seu processo de aprendizagem.

Art. 11 O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), que possui caráter acelerativo, assegurará, ao final de cada Bloco, mais um período de estudo, desde que o Conselho de Classe aponte esta necessidade em parecer descritivo fundamentado.

§ 1.º O aluno poderá ser reclassificado a qualquer momento do ano letivo.

§ 2.º No programa de Educação de Jovens e Adultos II (PEJA II), o aluno será enturmado na Unidade de Progressão mais adequada ao seu desenvolvimento, conforme indicação do Conselho de Classe.

§ 3.º No Bloco do Programa de Educação de Jovens e Adultos II (PEJA II), não haverá retenção nas Unidades de Progressão.

Art. 12 O aluno deve obter o mínimo de 75% de presença no total da carga horária prevista para cada ano (1.º ao 9.º) do Ensino Fundamental.

§ 1.º Após cada Conselho de Classe, a Unidade Escolar deverá dar ciência da frequência ao aluno e a seu responsável, mantendo em arquivo documento comprobatório.

§ 2.º Ao final de cada Conselho de Classe, a direção da Unidade Escolar, esgotados os procedimentos que lhe competem junto aos responsáveis, deverá comunicar ao Conselho Tutelar, ao Juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem mais do que 12,5% de faltas, cuja situação não tenha sido regularizada.

§ 3.º Nos casos de doenças graves que os impeçam de locomoção até a Unidade Escolar, conforme dispõe o Decreto-Lei n.º 1044/69, e de gravidez de risco, amparado pela Lei n.º 6202/75, atestados pelos Postos de Saúde da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil, os alunos terão direito a material de estudo ou atendimento domiciliar.

§ 4.º O aluno que não obtiver a frequência mínima anual prevista em lei, deverá permanecer no último ano de escolaridade cursado.

Art. 13 A avaliação dos alunos da Educação Infantil deverá considerar a organização dos grupamentos por idade.

Parágrafo único. É de responsabilidade do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) e da Unidade Escolar a apresentação dos registros e a discussão dos mesmos com os responsáveis.

Art. 14 A avaliação dos alunos das classes especiais deverá prever uma progressão contínua, considerando-se a organização dos diferentes níveis, não cabendo, portanto, retenção, nem conceituação.

Art. 15 O Conselho de Classe deverá ser realizado conforme Calendário Escolar, definido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a cada ano letivo, com o objetivo de fazer a análise dos dados significativos e tomar decisões a respeito de:

I - desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP);

II - trabalho pedagógico em sala de aula;

III - processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;

IV - desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, do reagrupamento flexível e do Centro de Estudos do Aluno (CEST); e

V - aprovação ou retenção de alunos.

Parágrafo único. Constitui direito do aluno, por intermédio de seu responsável, quando menor de idade, contestar critérios avaliativos, convocando-se, para esse fim, um Conselho de Classe Extraordinário.

Art. 16 O Conselho de Classe será constituído por:

I - Diretor e/ou Diretor-Adjunto e/ou Professor de Apoio à Direção, quando houver na escola;

II - Coordenador Pedagógico;

III - Supervisor Escolar e/ou Orientador Educacional, quando houver na escola;

IV - Todos os professores regentes das turmas envolvidas, inclusive o Professor da Sala de Leitura, o professor do Centro de Estudos do Aluno (CEST), o Professor Orientador do PEJA e, nos casos de alunos com deficiência, os professores que atuam em função das necessidades específicas desses alunos;

V - Dois representantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), sendo um do segmento responsável por aluno e outro do segmento funcionário

VI - Dois alunos, sendo um o representante do segmento aluno no CEC e outro, um componente da diretoria do Grêmio Estudantil.

Parágrafo único. O Conselho de Classe será instalado e deliberará com a presença de 2/3 dos membros que o integram, sob a presidência do Diretor da Unidade Escolar ou do Diretor-Adjunto, no caso de comprovada impossibilidade de participação do primeiro.

Art. 17 Durante o Conselho de Classe será elaborada ata, contendo o registro dos aspectos discutidos e as linhas de ação redefinidas para o período seguinte.

Art. 18 É considerada falta grave a ausência do professor no Conselho de Classe, conforme o Parecer CEE n.º 139/96.

Parágrafo único. No caso de ausência justificada, o professor deverá deixar, por escrito, um relatório contendo a autoavaliação de seu trabalho pedagógico e a análise do desenvolvimento e da aprendizagem de seus alunos e de sua (s) turma (s).

Art. 19 São documentos da Avaliação Escolar:

I - Diário de Classe;

II - Ficha de Avaliação;

III - Boletim Escolar;

IV - Relatório de Transferência, para alunos do Ensino Fundamental e do PEJA; V - Relatório de Acompanhamento, para alunos de Classe Especial; VI - Histórico Escolar;

VII - Certificado.

Parágrafo único. Os documentos elencados nos incisos I, II, III, VI e VII deverão ser emitidos diretamente do Sistema de Controle Acadêmico (SCA).

Art. 20 O Diário de Classe é o documento oficial da Rede Municipal de Ensino, em todos os seus níveis e modalidades, para a anotação das ações pedagógicas e do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos pelos professores regentes.

§ 1.º O Diário de Classe compõe-se de quatro partes:

I - Planejamento Pedagógico, que contém o diagnóstico da turma e a proposta geral de trabalho;

II - Replanejamento Pedagógico, que contém o registro do desenvolvimento pedagógico da turma e as ações que necessitam de reforço; III - Anotações Diárias, que traz a relação de alunos, a apuração da frequência, o registro das atividades por Componente Curricular e as avaliações mensais;

IV - Registro sobre os alunos, que se destina a observações e reflexões significativas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

§ 2.º O Diário de Classe será emitido diretamente do Sistema de Controle Acadêmico (SCA).

Art. 21 A cada ano escolar (1.º ao 9.º ano) do Ensino Fundamental, deverá ser preenchida a Ficha de Avaliação, onde estarão contidos o conceito global e as notas por disciplina.

Parágrafo único. A Ficha de Avaliação deve acompanhar o Histórico Escolar, quando da transferência do aluno durante o ano letivo.

Art. 22. O Boletim Escolar, que será preenchido a cada Conselho de Classe, é documento de ciência ao responsável e ao próprio aluno sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, devendo conter seu desempenho acadêmico (nota das disciplinas e conceito global) e frequência, bem como, se for o caso, a nota do aluno nas atividades de recuperação paralela.

Parágrafo único. O Boletim Escolar deverá, obrigatoriamente, ser disponibilizado para os pais ou responsáveis.

Art. 23 O Relatório de Transferência, no Ensino Fundamental e no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), conterá observações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, elaboradas a partir das anotações no Diário de Classe.

Parágrafo único. Este relatório acompanhará o Histórico Escolar em caso de transferência.

Art. 24 O Relatório de Acompanhamento do aluno de Classe Especial será preenchido no período de cada Conselho de Classe, em duas vias, sendo uma para o arquivo da Unidade Escolar e outra para o responsável pelo aluno.

Parágrafo único. Este relatório acompanhará o Histórico Escolar, quando de sua transferência para outra Unidade Escolar.

Art. 25 O Histórico Escolar, documento oficial de conclusão do Ensino Fundamental e de transferência, deve resumir o percurso do aluno ano a ano, até o último cursado, contendo, no mínimo:

I - designação e denominação da escola;

II - dados de identificação pessoal do aluno;

III – notas, conceituação e percentual de frequência obtidos, bem como o nome do estabelecimento escolar em que estudou, ano a ano;

IV - indicação do próximo ano a cursar.

Art. 26 O Certificado constitui o documento oficial de conclusão do Ensino Fundamental para os que terminarem o 9º ano ou o Bloco II do Programa de Educação de Jovens e Adultos II (PEJA II).

Art. 27 Os critérios de avaliação que constam neste Decreto deverão ser do conhecimento de toda a comunidade escolar.

Art. 28 Os casos omissos, após análise do Coordenador Regional de Educação, serão resolvidos pelo Coordenador da Coordenadoria de Educação (E/SUBE/CED).

Art. 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 01 de fevereiro de 2010.

CLAUDIA COSTIN

(*) Republicado por ter saído com incorreções no DO Rio n.º 213 de 02/02/2010, pág. 7, 3ª coluna.

**DECRETO Nº 30.860
DE 2009**

DE 01 DE JULHO

Dispõe sobre os critérios de premiação a ser concedida aos servidores, na forma que menciona.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e

CONSIDERANDO, a necessidade de estabelecer critérios, padrões e normas de avaliação de desempenho das Unidades Escolares pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro;

CONSIDERANDO, ainda, o propósito de reconhecer as equipes escolares, que se destaquem no ensino-aprendizagem;

DECRETA:

Art. 1º Instituir o Prêmio Anual de Desempenho, a ser concedido aos servidores lotados nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

Parágrafo único. Para os fins previstos no “caput” deste artigo, serão considerados os servidores cujas matrículas pertençam a todas as categorias funcionais, vinculadas ao Município do Rio de Janeiro estando, também, contemplados os Professores I e II em regime de dupla regência.

Art. 2º O Prêmio será concedido aos servidores das Unidades Escolares que atingirem as metas previstas no ANEXO I, que acompanha este Decreto, com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, para o ano de 2009 e, nos anos seguintes, com relação ao IDERio – Índice de Desenvolvimento da Educação no Município do Rio de Janeiro.

Art. 3º O Prêmio, a que se reporta este Decreto, tem por objetivo recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos.

Art. 4º Nas Unidades Escolares que atingirem as metas previstas no ANEXO I, farão jus à premiação os servidores que atenderem aos seguintes critérios:

I - que, na data de assinatura do Termo de Compromisso de Desempenho, a ser firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a direção de cada Unidade Escolar, estejam em efetivo exercício, e assim permaneçam até o final do ano letivo;

- que, no período mencionado no Inciso I deste artigo, tenham, no máximo, cinco dias de ausência do trabalho.

Parágrafo único. Consideram-se ausências, para o fim previsto neste Decreto, qualquer tipo de não comparecimento ao trabalho, inclusive faltas justificadas, licenças ou outros tipos de afastamentos previstos na legislação vigente, bem como as decorrentes de impontualidades, em conformidade ao disposto no Decreto nº 1.546, de 18 de maio de 1978.

Art. 5º Os servidores lotados nas Unidades Escolares, que tiverem, tanto o primeiro segmento, referente aos anos iniciais, quanto o segundo, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, farão jus ao Prêmio Anual de Desempenho, mediante o alcance da meta estabelecida no ANEXO I para um deles e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da meta fixada para o outro.

Art. 6º A partir dos critérios previstos no art. 4º e seus Incisos, o Prêmio será no valor de uma remuneração mensal individual do servidor incidente no mês de outubro do ano em questão, excluídos quaisquer pagamentos de natureza eventual.

Art. 7º Para fins de cálculo, visando à concessão do Prêmio, as ausências do servidor serão contabilizadas na forma a seguir:

I - 0 a 2 dias de ausências – 100% do valor do prêmio;

- 3 ou 4 dias de ausências - 80% do valor do prêmio; III - 5 dias de ausências – 50% do valor do prêmio.

Art. 8º Os servidores lotados nas cento e cinquenta Unidades Escolares participantes do Programa Escolas do Amanhã, listadas no ANEXO II, farão jus ao valor do Prêmio, acrescido de 50% (cinquenta por cento), face ao alcance pleno das metas.

Art. 9º A concessão do Prêmio dar-se-á no segundo semestre do ano subseqüente ao alcance das metas.

Art. 10. Os eventuais casos omissos serão resolvidos pelo Titular da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 01 de julho de 2009 – 445º da Fundação da Cidade.

EDUARDO PAES

D.O RIO 02.07.2009

ANEXO I

METAS PARA O PRÊMIO AOS SERVIDORES

IDEB / IDERJ do último período	Meta de Acréscimo	
	Anos iniciais	Anos finais
2 – 3,0	25%	17%
3,1 – 4,0	15%	12%
4,1 – 5,0	12%	9%
5,1 – 6,0	5%	3%
Maior que 6,1	2%	1%

DELIBERAÇÃO E/CME Nº 19 DE 17 DE MARÇO DE 2009.

FIXA NORMAS PARA A REALIZAÇÃO
DOS CONSELHOS DE CLASSE NO
ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE
JANEIRO.

CONSIDERANDO que a Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu art. 24, inciso V, alínea a, dispõe sobre “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais”;

CONSIDERANDO o disposto no Decreto nº 30.426, de 26 de janeiro de 2009, e na Portaria E/DGED nº 40, de 04 de fevereiro de 2009;

CONSIDERANDO a necessidade de explicitar os critérios e indicadores para a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos, de forma a facilitar seu acompanhamento, tanto pelos pais e responsáveis, quanto pelos próprios alunos;

CONSIDERANDO a função da avaliação escolar de possibilitar, especialmente no Conselho de Classe, o repensar da prática docente na busca de ações pedagógicas que auxiliem os discentes na superação de suas dificuldades, e

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 1014, de 17 de março de 2009, discutida na 485ª sessão deste Conselho, delibera:

CAPÍTULO I DAS FINALIDADES

Art. 1º - O Conselho de Classe tem caráter deliberativo, sendo instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática educativa.

Art. 2º - O Conselho de classe terá como finalidades:

I – analisar dados referentes ao desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem; da relação professor-aluno; do relacionamento entre os próprios alunos e, de outros assuntos específicos da turma;

II – sugerir medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades detectadas;

III – deliberar a respeito do conceito global dos alunos.

Parágrafo único. Na atribuição do conceito global do aluno, a cada bimestre, serão considerados:

- a) o grau de atingimento, pelo aluno, dos objetivos propostos para o período;
- b) os resultados obtidos, pelo aluno, nas avaliações;
- c) evolução do desempenho escolar;
- d) as anotações significativas feitas pelo professor no registro individual do aluno, a partir de suas observações sistemáticas;
- e) o resultado obtido, pelo aluno, na recuperação paralela, quando dela teve necessidade.

Art.3.º Nos aspectos qualitativos da avaliação observar-se-á o desenvolvimento do aluno quanto:

- a) à liberdade de ação, de expressão e de criação;
- b) às interações que estabelece no espaço social;
- c) à compreensão e ao discernimento de fatos e à percepção de suas relações;
- d) à capacidade de análise e de síntese.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO E ATRIBUIÇÕES

Art.4º - O Conselho de Classe será composto pelos seguintes membros:

- a) o Diretor e/ou Diretor Adjunto;

- b) o Coordenador Pedagógico;
- c) o(s) Professor(es) da(s) turma(s);
- d) o Professor de Sala de Leitura e Centro de Estudos - CEST, quando houver;
- e) dois representante(s) do Conselho Escola Comunidade - CEC, segmento responsável;
- f) um aluno representante de cada turma.

Parágrafo único. Na existência de profissionais ocupando o(s) cargo(s) de Supervisor Escolar e/ou Orientador Educacional, os mesmos deverão fazer parte do COC.

Art. 5º - Compete ao Diretor ou, no seu impedimento, ao Diretor Adjunto:

- a) presidir as atividades do Conselho;
- b) definir o horário das reuniões, observando o calendário do ano em curso.
- c) indicar membro do Conselho para secretariar as reuniões;
- d) coordenar as ações visando sanar os problemas pedagógicos constatados.

Art. 6º - Aos membros do Conselho incumbe:

- a) opinar sobre o rendimento escolar, assiduidade e disciplina do aluno, dentre outros aspectos, apresentando sugestões para seu aprimoramento;
- b) divulgar as decisões do Conselho, quando necessário;
- c) apreciar assuntos de natureza sigilosa, por solicitação de qualquer membro do Conselho;
- d) opinar sobre assuntos referentes à promoção, à recuperação e à reprovação do aluno;

CAPÍTULO III DA METODOLOGIA DE FUNCIONAMENTO

Art. 7º - Haverá reuniões ordinárias e extraordinárias:

I – o Conselho de Classe reunir-se-á, ordinariamente, conforme calendário anual divulgado pelo nível central da Secretaria Municipal de Educação;

II - o Conselho de Classe Extraordinário (COCEX), reunir-se-á conforme previsto na Deliberação E/CME nº16/2008, desconsiderando, apenas, a Resolução SME mencionada no preâmbulo da referida legislação.

Art. 8º - O Conselho de Classe será instalado e deliberará com a presença de 2/3 dos membros que o integram;

Parágrafo único. Durante o Conselho de Classe será elaborada ata, contendo o registro dos aspectos discutidos e as linhas de ação redefinidas para o período seguinte.

Art. 9º - As reuniões do Conselho serão divididas em dois momentos:

- a) primeiro momento: avaliação geral da turma, com a participação de todos os membros do Conselho e avaliações dos encaminhamentos apurados;
- b) segundo momento: análise individual aluno/professor com a participação dos profissionais da Unidade Escolar previstos no artigo 4º.

§ 1º Será indispensável para as atividades do Conselho a apresentação dos registros oficiais dos alunos, adotados pela rede pública do Sistema Municipal de Ensino.

§ 2º Será obrigatória a presença do(s) professor(es) da(s) turma(s)/disciplina(s), respeitados os impedimentos legais, devendo, nestes casos, ser enviado, por escrito, até um dia antes da data de realização do Conselho de Classe, um relatório contendo a avaliação de seu trabalho pedagógico e a análise do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos e de sua(s) turma(s).

§ 3º O(s) professor(es) da(s) turma(s)/ disciplina(s) que faltar(em), sem justificativa ao COC, incorrerão em falta grave.

CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 10 - Os encaminhamentos feitos no Conselho de Classe deverão ser levados à turma pelo professor regente e/ou por um dos membros do COC.

Art. 11 - Este regulamento será alterado sempre que as conveniências didático-pedagógicas, de ordem disciplinar ou de ordem administrativa o exigirem.

Art. 12 – Esta Deliberação entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CONCLUSÃO DO PLENÁRIO

A presente Deliberação foi aprovada pelos Conselheiros:

Ana Maria Gomes Cezar - Relatora
Bertha de Borja Reis do Valle
Francílio Pinto Paes Leme
José Omar Duarte Ventura
Leila de Macedo Varela Blanco
Luiz Eduardo Cortez Diniz Rocha Lima
Marcelo Pereira
Marcos Silva Ozório
María de Nazareth Machado de Barros Vasconcellos
Mariza Lomba Pinguelli Rosa
Roberto Guarda Martins
Sérgio Sodré Peçanha