

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

MARIA TEREZA SANTOS CALZAVARA

**AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E OS REGISTROS DE RESULTADOS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE
CASO**

Rio de Janeiro
2011

MARIA TEREZA SANTOS CALZAVARA

**AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E OS REGISTROS DE RESULTADOS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE
CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes

RIO DE JANEIRO

2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIA TEREZA SANTOS CALZAVARA

As Práticas Avaliativas e os Registros de Resultados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 07 / 07 / 2011

Prof.ª. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO
(orientadora)

Prof.ª. Dra. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO
(membro interno)

Prof.ª. Dra. Maria Teresa Esteban – UFF
(membro externo)

Dedico este trabalho à minha família e aos meus amigos, pessoas especiais que dão sentido a minha vida e representam um porto seguro, onde sempre encontro uma palavra de incentivo e um carinho especial nas horas difíceis.

Ao meu pai (*in memoriam*), pelos valores que me ensinou.

À minha amada mãe que, apesar de todas as dificuldades da vida, sempre encontrou um tempinho para me ensinar a magia da leitura e incentivou-me a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu marido e aos meus filhos, meus grandes amores, por me ajudarem a vencer os desafios deste trabalho e suportarem, com paciência e carinho, as minhas tantas ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Claudia de Oliveira Fernandes, minha orientadora, que, com carinho e sabedoria, ajudou-me a encontrar os caminhos de reflexão para este trabalho.

Agradeço à UNIRIO, aos professores do Mestrado e aos amigos de turma que enriqueceram a minha caminhada com discussões e leituras, possibilitando a ampliação do meu olhar sobre o tema escolhido.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa (GEPAC), espaço no qual encontrei grandes companheiros, leitores e ouvintes atentos aos meus trabalhos e também um lócus de reflexão e produções acadêmicas.

Agradeço a todos os/as professores/as, à equipe de direção, aos funcionários/as e alunos/as da escola onde se desenvolveu a pesquisa de campo. Sem a ajuda generosa de vocês, esse trabalho não seria possível.

Obrigada a todos!

Há uma dimensão emocional no conhecimento que costumamos trabalhar muito mal, e então devemos ver o que distingue as duas correntes de nossa vida, tanto nas sociedades como nos indivíduos: a corrente fria e a corrente quente. Todos temos as duas: a corrente fria é a consciência dos obstáculos; a corrente quente é a vontade de ultrapassá-los.

(Boaventura de Sousa Santos, 2007, p.58)

RESUMO

Este estudo se propõe a trazer reflexões sobre práticas avaliativas realizadas numa escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, oferecendo pistas que possam contribuir com a investigação de caminhos possíveis para a minimização dos grandes desafios vivenciados pelo ensino público brasileiro na atualidade. Apresenta, como objetivo principal, investigar e analisar práticas avaliativas realizadas no cotidiano de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Busca também conhecer as formas utilizadas para comunicar os processos avaliativos dos/as alunos/as. Para a pesquisa de campo e a análise dos dados coletados, foi utilizada uma abordagem qualitativa, com enfoque interpretativo de análise. Pelas características da pesquisa, foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a observação participante, a arte de conversar (CERTEAU, 2008) e a análise documental. O trabalho apresenta uma revisão bibliográfica, tendo a avaliação escolar como foco; um histórico das experiências com ciclos de escolaridade e a aprovação automática na educação brasileira; uma análise documental sobre as políticas educacionais implantadas no município do Rio de Janeiro entre 1996 e 2010; a análise dos dados coletados em uma unidade escolar da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro durante o ano letivo de 2010. A pesquisa apontou que diferentes instrumentos de avaliação foram utilizados pelos/as professores/as investigados/as, tendo a avaliação informal um importante papel no processo avaliativo dos/as alunos/as; foi observado um ensino linear, homogêneo, com poucas atividades diversificadas que pudessem atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as; observou-se que a implantação de diversas avaliações externas e standardizadas no cotidiano das turmas trouxe modificações ao conjunto de práticas escolares realizadas, provocando tensões entre o desejo dos/as professores/as de trabalhar com práticas avaliativas voltadas para a aprendizagem e o compromisso de aumentar o desempenho dos/as alunos/as nas avaliações externas; constatou-se também que os instrumentos utilizados para comunicar o processo avaliativo não se mostraram significativos para o acompanhamento das trajetórias individuais de aprendizagem de cada aluno/a.

PALAVRAS CHAVE: avaliação de desempenho; avaliação de aprendizagem; avaliações externas

ABSTRACT

This study intends to propose insights about evaluation practices in a public school in Rio de Janeiro, offering clues that might contribute with the investigation of possible ways to minimize the great challenges experienced on the Brazilian Public Education System nowadays. The main goal was the investigation and analysis of daily evaluation practices applied on the first years of elementary school in a public school in Rio de Janeiro and the ways used to communicate these evaluation processes the students. It was used a qualitative approach on the field research and data analysis, with an interpretative focus. Given the characteristics of the research, the participant observation, the “art of talking” (CERTEAU, 2008) and documental analysis were used as instruments for data gathering. The work presents: a bibliographic review focusing on the student evaluation and a history of the experiences with school cycles and automatic approval in Brazil; a documental analysis about the educational politics of the city of Rio de Janeiro between 1996 and 2010; the analysis of the data collected in a public school of Rio de Janeiro during 2010. The research pointed that different evaluation instruments were used by the teachers, where informal evaluation of the students plays a major role; it was noted a linear and homogenous teaching, with little diversified activities to attend students with different learning rhythms; it was noted that the adoption of several external and standardized evaluations brought modifications on the school practices, generating tensions between the will of the teachers of working with evaluation practices focusing on the learning process and the commitment to improve the students performance on external evaluations; it was also verified that the instruments used to communicate the evaluation process did not prove to be meaningful to track each student learning.

KEY WORDS: performance evaluation; learning evaluation; external evaluation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: A AVALIAÇÃO EM FOCO	17
1.1 As funções sociais da escola.....	18
1.2 Escola e Avaliação: dois conceitos que se fundem.....	19
1.3 As grandes avaliações estandardizadas no contexto educacional brasileiro.....	25
CAPÍTULO II: A CONSTRUÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA	29
2.1 Os caminhos escolhidos para a pesquisa.....	30
2.2 Descrevendo os caminhos percorridos.....	40
2.2.1 A escolha da escola.....	40
2.2.2 A estruturação da pesquisa.....	41
CAPÍTULO III: AS EXPERIÊNCIAS COM CICLOS E A APROVAÇÃO AUTOMÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA	43
3.1 As primeiras experiências da “promoção em massa” na década de 1920.....	44
3.2 Os debates sobre a promoção automática na década de 1950.....	45
3.3 As experiências com ciclos nas décadas de 1960 e 1970.....	47
3.4 A implantação dos Ciclos Básicos de Alfabetização na década de 1980.....	48
3.5 As experiências de organização escolar em ciclos na década de 1990 e os desafios para a escola do século XX.....	49
CAPÍTULO IV: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE IMPLANTAÇÃO DE CICLOS E OS PROCESSOS AVALIATIVOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	54
4.1 Idas e vindas na política educacional do município do Rio de Janeiro.....	55
4.2 Os processos avaliativos e sua normatização na política educacional do Rio de Janeiro em 2009 e 2010.....	61
CAPÍTULO V: EVIDENCIANDO OS PROCESSOS AVALIATIVOS DA “ESCOLA MUNICIPAL FUTURO”	68
5.1 Tecendo alguns fios do cotidiano.....	69
5.1.1 Os espaços da escola.....	69
5.1.2 Os profissionais da escola.....	72
5.1.3 A Sala de Leitura.....	79

5.1.4 Os Conselhos de Classe.....	79
5.1.5 Os Centros de Estudos.....	86
5.2 As práticas avaliativas nas turmas dos anos iniciais.....	91
5.2.1 Cris e a turma do 2º ano.....	91
5.2.2 Deia e a turma do 3º ano.....	101
5.2.3 Si e a turma do 1º ano.....	109
CAPÍTULOVI: CONSIDERAÇÕES FINAIS: ARREMATANDO OS FIOS DA	
TESSITURA	118
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXO 1.....	133
ANEXO 2.....	139
ANEXO 3.....	143
ANEXO 4.....	145
ANEXO 5.....	147
ANEXO 6.....	149

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por muitas mudanças, fruto do trabalho de professores/as e instituições educacionais. Fruto também da implementação de políticas públicas voltadas para a democratização do ensino. Segundo Barreto e Mitrulis:

Durante o século XX a escola brasileira passou por profundas transformações e logrou, ainda que apenas no limiar deste milênio, atingir praticamente toda população em idade de frequentar o ensino compulsório. Contudo, no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria, o balanço de seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer deste longo período. (BARRETO e MITRULIS, 2001, p.105)

As autoras apontam que o dever da escola de garantir aos/às alunos/as o direito de acesso à cultura acumulada pela nossa sociedade não se dá apenas pela garantia de acesso à escola. Torna-se necessária a oferta de uma educação de qualidade para todos e o combate ao fracasso escolar, à repetência e à evasão. Para Luckesi (1998, p.65), “será democrática a escola que possibilitar a todos os educandos, que nela tiverem acesso, uma apropriação ativa dos conteúdos escolares”.

Vale ressaltar, para essa reflexão, que o conceito de qualidade, aqui trabalhado, não está relacionado às avaliações de desempenho de alunos/as através de instrumentos de classificação e seleção. Remete à discussão dos mecanismos necessários à inclusão e permanência, com sucesso, de todas as crianças e todos os adolescentes no processo educativo, especialmente àqueles oriundos das classes populares que, historicamente, encontram-se excluídas do acesso ao conhecimento socialmente valorizado e que sofrem a invisibilização dos conhecimentos que advêm de suas vivências fora da escola. Segundo Freitas:

Faz-se hegemônico o discurso de uma “educação de qualidade para todos”, que se propaga associado a uma suposta igualdade de oportunidades desconsiderando as desigualdades das condições sociais e atribuindo os insucessos unicamente à responsabilidade individual. Tal compreensão fortalece e mantém a desigualdade do acesso à educação e à aprendizagem, visto que não questiona os problemas que as naturalizam. (FREITAS, A., 2003, p.58)

Os resultados insatisfatórios no processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as das redes públicas espalhadas por todo o território nacional sinalizam a urgência de um trabalho coletivo voltado para a implementação de políticas indutoras de transformações significativas

na estrutura da escola. Essas transformações sugerem uma reorganização dos tempos e espaços escolares; uma reavaliação das formas de ensinar, organizar e desenvolver o currículo e nas formas de avaliar e acompanhar as trajetórias individuais de aprendizagem dos/as alunos/as. Esse desafio aponta para um amplo movimento nacional pela democratização e renovação da educação, visando à incorporação progressiva dos segmentos sociais historicamente distanciados do processo educativo.

Trabalhar com o desafio de não excluir a criança do processo escolar e com o compromisso de construção de uma “escola de todos” (ESTEBAN, 2006) faz surgir muitas questões para serem pensadas e discutidas. A avaliação escolar se coloca em pauta como um dos pontos de reflexão para essas mudanças tão necessárias e constitui-se em um tema polêmico, gerador de muitas discussões na atualidade, e de fundamental importância para a renovação da educação.

A avaliação é um processo presente na nossa vida cotidiana. Através dela, buscamos compreender a nós mesmos e aos outros que nos cercam. Nesse processo avaliativo contínuo, nós nos construímos, elegemos percursos, descartamos outros, fazemos escolhas e damos sentido à nossa trajetória. Na escola, esse termo sugere outro significado. Historicamente, o modelo hegemônico de avaliação utilizado sempre esteve atrelado a uma função classificatória e excludente, utilizado como instrumento de coerção, seleção e controle social. Os estudos de Sacristán e Gómez (1998), Luckesi (1998), Hoffman (2001, 2010), Perrenoud (1999), Esteban (1997, 2002, 2003) Fernandes, C. (2003, 2009) e Sampaio (2008, 2010) apontam para a necessidade de superação desse modelo excludente de escola e apresentam um modelo de escola e de avaliação voltado para a valorização dos sujeitos no processo educativo e do compromisso com as aprendizagens significativas e com a formação dos indivíduos para o exercício pleno da cidadania.

Pensar a avaliação escolar dentro desse modelo de escola, que não classifica, que não hierarquiza e que não exclui, significa pensá-la como propiciadora de formação integral para todos/as que tiverem acesso a ela. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de significar uma ferramenta de controle e seleção e passa a ser mais um elemento do processo de ensino e aprendizagem, fornecendo importantes registros de trajetórias individuais e coletivas de aprendizagem dos/as alunos/as. Sendo assim, a avaliação aponta os caminhos já percorridos pelos/as alunos/as e aqueles ainda a percorrer, favorece possibilidades de novos sentidos e novos rumos no processo dialético de ensinar e aprender e possibilita o planejamento de práticas educativas abertas à valorização da pluralidade cultural.

Durante os anos em que desempenho a função de professora regente de turmas de alfabetização de adultos, educação infantil e turmas do 1º segmento do ensino fundamental em escolas públicas municipais em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, observo uma grande diferença nas práticas curriculares e avaliativas utilizadas em diferentes segmentos do processo educacional.

Na minha experiência profissional com turmas de educação infantil, pude trabalhar o processo ensino/aprendizagem, concebido como um processo global, com experiências de vivências múltiplas, no qual utilizei diferentes linguagens na avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as (desenho, música, pintura, teatro, produções escritas e orais etc.). Esses/as eram avaliados em um processo contínuo durante as atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela. Durante esse trabalho, os registros de avaliações continham informações mais qualitativas; portfólios e relatórios sobre as conquistas dos/as alunos/as eram confeccionados e compartilhados com os outros/as professores/as e com as famílias; as notas ou conceitos não existiam porque os/as alunos/as eram promovidos/as para o período seguinte de acordo com sua faixa etária.

Ao trabalhar com classes de alfabetização e nos anos iniciais do primeiro segmento do ensino fundamental, deparei-me com outra realidade, na qual testes e provas são exigidos como instrumentos formais de avaliação e notas ou conceitos são utilizados como registros desse processo. De acordo com Sacristán (1998, p.339), dentro dessa perspectiva de trabalho, “existem tarefas e tempos para ensinar e ao lado, separados no tempo e quanto a procedimentos empregados, outros momentos para comprovar”. Algumas escolas utilizam o mesmo instrumento de avaliação para diferentes turmas, independente das diferenças dos grupos avaliados; outras realizam registros do processo avaliativo através de relatórios mais qualitativos, mas não dispõem de uma prática pedagógica estruturada para a utilização desses relatórios como instrumentos de investigação e acompanhamento dos percursos de aprendizagem de cada aluno/a. Sendo assim, o/a professor/a que recebe o/a aluno/a no ano seguinte, com a função de dar continuidade ao seu processo de aprendizagem, não dispõe de dados significativos para conhecer e analisar as conquistas e desafios desses alunos/as até aquele momento. A vida escolar do/a aluno/a se encerra a cada final de ano letivo e tudo recomeça no próximo ano, como se ele/a não tivesse uma história, uma trajetória escolar. Por que essa diferença de concepções sobre práticas avaliativas acontece entre os diferentes segmentos, entre diferentes escolas? Práticas avaliativas classificatórias e excludentes se constituem como práticas hegemônicas nas escolas públicas brasileiras? Para que se avalia? Que instrumentos

são utilizados para avaliar os/as alunos/as? Como são feitos os registros dos processos de aprendizagem? Como são comunicados os processos avaliativos dos/as alunos/as?

A partir de reflexões sobre a minha trajetória em escolas públicas, primeiro como aluna e depois como professora, avalio que vale a pena acreditar no papel da escola pública dentro do projeto de democratização do acesso de todos ao conhecimento acumulado pela nossa sociedade e como um espaço para se construir e compartilhar diferentes saberes. Nessa trajetória profissional, conheci professores/as comprometidos/as com o modelo de escola democrática, compartilhei práticas educacionais que defendem um trabalho conjunto em que todos aprendem e ensinam e pautam esse trabalho no enfrentamento conjunto dos fracassos escolares. Contudo a minha experiência como aluna e professora também me mostrou que as práticas avaliativas podem ser usadas como instrumentos poderosos de controle e poder, condenando alunos/as e, muitas vezes, famílias inteiras à condição de incapazes e fracassados. Sacristán afirma que essa é uma das funções ocultas da avaliação. Para o autor:

A avaliação é uma forma tecnicizada de exercer o controle e a autoridade sem evidenciar, por meio de procedimentos que, se diz, servem a outros objetivos, como a comprovação do saber, a motivação do aluno, a informação à sociedade, etc. (SACRISTÁN, 1998, P.326)

Frente às inquietações que me movem a buscar respostas para tantas perguntas, através das discussões propostas por pesquisadores educacionais e motivada pelos debates atuais sobre o desempenho dos/as alunos/as das escolas públicas brasileiras nas Provas Nacionais de Avaliação, esta pesquisa foi sendo tecida, tendo como tema central as práticas avaliativas realizadas no cotidiano escolar.

Entre as muitas possibilidades de caminhos de pesquisa que o tema remete, fiz a opção por investigar: As práticas avaliativas e seus registros contribuem para a investigação e o acompanhamento das aprendizagens do/a aluno/a ao longo de sua trajetória escolar?

Considerando que os três anos iniciais da escolaridade se constituem num tempo de construção da leitura e da escrita e que o fator continuidade no trabalho realizado é condição fundamental para o sucesso escolar do/a aluno/a, foram privilegiados, como sujeitos desta pesquisa, os/as professores/as regentes das três turmas do turno da tarde dos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental e os/as professores/as gestores e equipe pedagógica de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Partindo do pressuposto de que a avaliação não se restringe apenas ao espaço limitado da sala de aula e que se constitui a partir de um contexto muito mais amplo que envolve não só a escola como um todo, mas as políticas públicas de educação e a sociedade, tornou-se

necessário compreender a trajetória de implantação de diferentes formas de organização dos tempos escolares na educação brasileira e as políticas educacionais que direcionaram o processo de avaliação dos/as alunos/as da rede pública municipal do Rio de Janeiro, a partir da implantação do Núcleo Curricular Básico – MULTIEDUCAÇÃO, em 1996. Este trabalho de pesquisa bibliográfica e documental proporcionou um maior entendimento da organização da escola investigada e das práticas avaliativas realizadas no contexto educacional da atualidade.

Tendo em vista algumas questões que envolvem o processo avaliativo dentro da escola e fora dela, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar e analisar práticas avaliativas realizadas no cotidiano de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos) de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, e as formas utilizadas para comunicar os processos avaliativos dos/as alunos/as.

A partir do objetivo da pesquisa, algumas questões se tornaram importantes para esta investigação:

- Quais são e como se dão as práticas avaliativas no cotidiano das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da escola investigada, dentro do contexto atual da política educacional da rede pública municipal do Rio de Janeiro?
- Que tensões estão presentes frente às mudanças implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) nos instrumentos formais de avaliação utilizados por essa escola?
- As mudanças nas diretrizes de avaliação trouxeram modificações ao conjunto de práticas escolares realizadas nos anos iniciais de escolaridade dessa escola?
- Que instrumentos são utilizados para comunicar os processos avaliativos dos/as alunos/as? Como esses processos são comunicados pela escola?

Para responder às questões, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa e um enfoque interpretativo (GÓMEZ, 1998) para as análises dos dados; utilizei a observação participante, a “arte de conversar” (CERTEAU, 2008; FERRAÇO, 1999) e a análise documental.

Este trabalho foi organizado didaticamente em capítulos que serão apresentados a seguir.

- O capítulo 1 traz alguns conceitos e definições do tema escolhido; discute a avaliação através dos pressupostos teóricos de alguns autores selecionados para dialogar com a pesquisa; e analisa os processos avaliativos dentro da abordagem classificatória e da abordagem diagnóstica, mediadora e formativa; apresenta a avaliação do ponto de

vista da legislação (Constituição Federal, Lei de diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais) e faz uma reflexão sobre as grandes avaliações estandardizadas no contexto educacional brasileiro na atualidade.

- O Capítulo 2 apresenta as escolhas teórico-metodológicas e os caminhos traçados para esta investigação, justificando a abordagem adotada, os instrumentos que foram utilizados para a obtenção de dados e os procedimentos de análise. Nesse capítulo, também são descritos os desafios encontrados e as mudanças que precisaram ser feitas nessa trajetória de investigação.
- O Capítulo 3, através de uma pesquisa bibliográfica, apresenta uma análise da trajetória das diferentes experiências com ciclos de escolaridade e aprovação automática na educação brasileira, a partir da década de 1920, ao longo do século XX, chegando aos dias atuais. Esse trabalho de revisão da literatura se justifica pela necessidade, enquanto pesquisadora, de compreender e situar, no contexto mais amplo das políticas educacionais implantadas em diferentes estados e municípios brasileiros, a experiência com Ciclos de Formação vivenciada pela rede pública municipal do Rio de Janeiro, no período de 2000 a 2009.
- Através de uma análise documental de decretos, resoluções e portarias, o capítulo 4 apresenta as políticas educacionais estabelecidas na rede pública municipal do Rio de Janeiro, a partir da implantação do Núcleo Curricular Básico – MULTIEDUCAÇÃO, até os dias atuais, e faz uma reflexão sobre as diretrizes adotadas para o processo de avaliação ao longo desse período.
- O capítulo 5 apresenta a escola investigada através da descrição de seus espaços, a caracterização dos seus profissionais e alunos/as; evidencia e analisa algumas práticas avaliativas que foram observadas e investigadas nas turmas dos 1º, 2º, e 3º anos e apresenta os resultados desta pesquisa.
- Sem a pretensão de esgotar o tema escolhido, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais deste estudo.

Tendo em vista o compromisso de procurar pistas que possam ajudar na investigação de caminhos possíveis para a minimização dos grandes desafios vivenciados pelo ensino público do país, na atualidade, a pesquisa, que a partir de agora será descrita, almeja, através de seus resultados, oferecer dados que possam enriquecer a reflexão sobre o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e no projeto de construção de uma escola mais justa e democrática.

CAPÍTULO I: A AVALIAÇÃO EM FOCO

Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade.

(GÓMEZ, 1998, p.21)

Este capítulo se propõe a contribuir com o debate sobre o papel da avaliação dentro do contexto escolar. Toma, como interlocutores, autores que discutem e estudam os grandes problemas da educação e que, a partir de seus pressupostos teóricos, foram privilegiados no diálogo com esta pesquisa. Problematiza a avaliação escolar a partir de uma abordagem classificatória e seletiva e também apresenta os pressupostos teóricos da avaliação como instrumento de investigação e mediação de aprendizagens significativas; apresenta a avaliação a partir da legislação brasileira e faz uma reflexão sobre as grandes avaliações estandardizadas no contexto educacional brasileiro.

1.1 As funções sociais da escola

A escola, concebida “como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações” (GÓMEZ, 1998, p.14), é marcada por tensões e contradições. Ao mesmo tempo em que se apresenta com tendência conservadora de garantir a reprodução social e cultural das classes hegemônicas, também se configura por uma tendência marcada por movimentos de resistência que buscam modificar a realidade que desfavorece muitos indivíduos e grupos sociais.

Gómez (1998, p.15) afirma que a escola, na sociedade ocidental contemporânea, tem a função social de preparar o/a aluno/a para a sua incorporação futura ao mundo do trabalho e para a sua intervenção na vida pública. No entanto, confronta-se com as contradições que marcam essa sociedade. Na esfera política, vivemos “numa sociedade formalmente democrática, na qual todos os indivíduos, por direito são iguais perante as leis e instituições”, mas, na esfera econômica, o mundo é “governado pelas leis da oferta e da procura, pela estrutura hierárquica das relações de trabalho, bem como pelas evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais”.

Segundo o autor, para entendermos a função social da escola, torna-se necessária uma análise em profundidade dos mecanismos explícitos e implícitos que são utilizados nas experiências educativas, pois essa análise nos permitirá evidenciar em que medida esses mecanismos reforçam e legitimam as desigualdades sociais e a discriminação de determinados grupos. Portanto,

(...) sob a ideologia da igualdade de oportunidades numa escola comum para todos, se desenvolve lenta, mas decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e da participação social. (GÓMEZ, 1998, p.21)

Numa perspectiva de mudança e transformação, a função educativa da escola se configura no compromisso de atenuar os efeitos da desigualdade e da discriminação e, para que isso aconteça, torna-se necessário que a escola substitua a lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade e promova a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os/as alunos/as assimilam em sua vida fora da escola. Contudo essa não é uma tarefa fácil e implica grandes transformações na cultura escolar que se encontra enraizada não só nos/as professores/as, mas também nos/as alunos/as e em suas famílias. Para Gómez:

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação. (GÓMEZ, 1998, p.26)

1.2 Escola e Avaliação: dois conceitos que se fundem

O modelo hegemônico de avaliação escolar classificatória que temos na atualidade, segundo Perrenoud (1999, p.9), “nasceu com os colégios por volta do século XVII tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX com a escolaridade obrigatória”. Ele se estruturou ao longo do século XIX com a instituição dos exames e do sistema de notas, tendo como objetivos a certificação e a aprovação/reprovação. De acordo com Barriga (2003, p.63), é no século XX que as condições para se estabelecer o poder e o controle através de mecanismos científicos se estruturam e “a pedagogia deixará de referir-se ao termo exame, o substituirá por teste (que aparentemente é mais científico), e posteriormente por avaliação (que tem uma suposta conotação acadêmica)”.

Nesse sentido, para falar de avaliação é preciso falar da escola, pois esses dois conceitos se entrelaçam, fundem-se e complementam-se; um legitima a existência do outro. A avaliação se constitui, assim, em um dos mecanismos fundamentais utilizados pela escola, e estudá-la em profundidade pode ser “um caminho para penetrar no significado da educação institucionalizada” (SACRISTÁN, 1998, p. 297).

Quando falamos em propostas de mudanças no processo avaliativo de nossos/as alunos/as, é preciso um olhar atento e cuidadoso para a escola, pois a avaliação, segundo Perrenoud (1999, p.145) “está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”. Sendo assim, para pensar em mudá-la, torna-se fundamental pensar em como transformar a escola em seus diferentes aspectos.

Sacristán (1998, p.322) afirma que “a avaliação desempenha diversas funções, isto é, serve a múltiplos objetivos, não apenas para o sujeito avaliado, mas também para o/a professor/a, para a família e para o sistema social”. Essas funções estão perpassadas pelas diferentes concepções de avaliação que foram construídas historicamente.

Luckesi (1998) afirma que é equivocada a utilização do termo avaliação para designar práticas utilizadas na maioria das escolas brasileiras. Segundo o autor (Idem, 1998, p.93), ao utilizar instrumentos de aferição para classificar os/as alunos/as em aprovados/reprovados, “a escola opera com verificação e não com a avaliação da aprendizagem”. A avaliação, ao contrário da verificação, “manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção de resultados que se deseja” (Idem, 1998, p.94).

Em sua prática cotidiana, a escola contemporânea ainda trabalha com estratégias e processos desenvolvidos no início do século XX, legitimando e reproduzindo o modelo hegemônico de sociedade. Baseada na criação de “hierarquias de excelência” (PERRENOUD, 1999), na homogeneização do ensino e na verificação de desempenho escolar, a escola não atende e não promove todos que a ela têm acesso, colocando à margem do processo ensino-aprendizagem uma parcela significativa da nossa sociedade.

Através do discurso de uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos/as os/as alunos/as, as políticas educacionais ignoram as diferenças individuais e as desigualdades sociais, reforçando, assim, o fracasso escolar de muitos/as alunos/as. Para Perrenoud:

Os alunos ao serem tratados uns e outros como iguais em direitos e deveres, ao ser praticada a indiferença para com as diferenças (BOURDIEU, 1996), por exemplo, limitando-se a um ensino frontal, permite-se evidentemente, que os alunos favorecidos aprendam mais rápido e mais que os outros. (PERRENOUD, 1999, p.80)

A avaliação escolar, na perspectiva classificatória, tem como objetivos comparar alunos/as e pauta-se no desempenho. Ela acontece, fundamentalmente, separada do processo de aprendizagem e formaliza-se através da aplicação de testes e provas, cujos resultados são

transformados em notas e/ou conceitos. Para Esteban (2003, p.15), “a avaliação classificatória configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas”. O/a professor/a é figura central nesse modelo de avaliação, cabendo a ele/a transmitir os conteúdos selecionados e avaliar o que foi aprendido pelos/as alunos/as ao final de um período. Ao/à aluno/a, cabe receber “os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p.58). Assim, aprender e avaliar ocupam espaços diferenciados no processo educativo. Professor/a e aluno/a estão em posições também diferenciadas de poder, dificultando, dessa maneira, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Nessa concepção, segundo Sampaio (2010, p.73), a avaliação se descompromete “com a ampliação permanente de conhecimentos e com o *processo* de aprendizagem/ensino, pois as atenções centram-se no “produto”, nos *resultados* do ensino”.

Freire nos ensina que, nessa concepção “bancária” de educação,

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p.58)

Entretanto, vivemos, na atualidade, um período histórico de transição. O pensamento educacional tradicional, enraizado na concepção positivista de educação, confronta-se com uma “Epistemologia Emergente” (SANTOS, 2009), marcada fundamentalmente pela “complexidade” (MORIN, 2000), pela diversidade, pela concepção de verdades provisórias e pelos questionamentos das estruturas sociais vigentes. Estamos num tempo de reflexão e debates sobre os novos rumos da sociedade para este novo milênio. As correntes divergentes de pensamento se confrontam nos embates teóricos e práticos e os modelos de sociedade estão em debate. Junto com eles, surgem, para essa discussão, as diferentes concepções de escola e as práticas educativas que as legitimam. Segundo Esteban:

Nos últimos anos, temos visto a reflexão sobre a avaliação intensificar-se, produzindo diferentes movimentos que vão desde a crítica contundente aos processos consolidados no sistema educacional brasileiro, por sua natureza classificatória e excludente, até análises e proposições que pretendem aperfeiçoar as práticas classificatórias por considerá-las indispensáveis à produção de uma escola de qualidade. (ESTEBAN, 2003, p.9)

A chegada de uma nova parcela da sociedade à escola, através da universalização do acesso, desafia para a urgência de uma redefinição dos processos de ensino-aprendizagem

utilizados e dos sentidos da avaliação escolar. Democratizou-se o acesso de todos à escola, “todavia, não se democratizou o acesso ao conhecimento” (ESTEBAN, 2010, p.60). Os/as alunos/as dos segmentos sociais que historicamente foram afastados do processo educativo chegam curiosos, cheios de planos, ávidos por compartilhar os conhecimentos e experiências que adquiriram em sua vida fora da escola e por aprender conhecimentos novos. No entanto, esses/as alunos/as encontram uma escola que não foi concebida e preparada para recebê-los. Nela, seus saberes são desqualificados e invisibilizados em detrimento de outro conhecimento socialmente validado. Essas crianças e adolescentes, oriundos fundamentalmente das classes populares, que antes eram excluídos da escola, passam agora a ser excluídos na escola, através dos mecanismos perversos de avaliação, que homogeneízam o ensino, que negam a diversidade cultural, que desvalorizam saberes, que classificam e selecionam. Para Gómez (1998, p.24), “o desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social.”

Dentro da perspectiva de uma escola mais justa e democrática, os estudos de Perrenoud (1999), Sacristán (1998), Esteban (1997, 2003, 2006, 2010), Luckesi (1998) e Hoffman (2001, 2010), entre outros importantes autores que discutem os problemas da educação, apontam para a urgência de um modelo de escola e de avaliação que favoreça as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de todos/as os/as alunos/as no processo educativo, proporcionando oportunidades para que adquiram a cultura acumulada pela nossa sociedade; um paradigma em que todos/as possam compartilhar suas diferenças e seus saberes e possam alcançar, com sucesso, o final de sua trajetória educacional.

O modelo tradicional de avaliação a serviço da seleção não se adequa a essa concepção de escola que se propõe a contribuir para a “emancipação social” (SANTOS, 2007). Avaliar, portanto, passa a se configurar em uma busca de caminhos possíveis que favoreçam as aprendizagens. Dentro dessa perspectiva, os conceitos de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999; SACRISTÁN, 1998; FERNANDES, 2006; AFONSO, 2009), avaliação como prática investigativa (ESTEBAN, 2003), avaliação diagnóstica (LUCKESI, 1998) e avaliação mediadora (HOFFMAN, 2001) têm em comum o repúdio à utilização da avaliação como instrumento de coerção e seleção e a apresentam como ferramenta importante na reconstrução e na democratização da escola. Para esses autores, a “Pedagogia do Exame” (BARRIGA, 2003) se constitui em um obstáculo para a melhoria do ensino e para a promoção do sucesso escolar de nossos/as alunos/as, pois utiliza a avaliação como instrumento de poder

e controle e se pauta nos produtos de desempenho e não no acompanhamento dos processos individuais de aprendizagem.

Para Afonso, a avaliação formativa, ao contrário da avaliação classificatória, possibilita aos professores acompanhar as aprendizagens dos/as alunos/as, permitindo ajudá-los no seu percurso cotidiano. Para o autor, a avaliação formativa:

(...) é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definitivos e a revelar as suas potencialidades criativas. (AFONSO, 2003, p.92)

Nesta perspectiva proposta pelo autor, avaliar não significa medir, mensurar, controlar. Significa um processo contínuo de acompanhamento dos percursos individuais de aprendizagem, visando a definir processos, planejar estratégias, redefinir rumos para o trabalho pedagógico.

Esteban (2003) afirma a necessidade de uma reconfiguração dos sentidos da avaliação, visando a uma prática pedagógica comprometida com o respeito às diferenças, com a pluralidade e com a construção coletiva. Nesse sentido, torna-se necessário transformar a avaliação classificatória em uma avaliação como prática de investigação, que tem como finalidade conhecer o que o aluno já sabe e o que ele ainda não sabe, proporcionando, assim, a ampliação dos conhecimentos que possuem. Para a autora:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer julgamento sobre a aprendizagem do aluno para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação sempre provisória do não saber, possa ocorrer. (ESTEBAN, 1997, p.53)

Numa proposta de pedagogia voltada para um trabalho diferenciado, o/a professor/a já não ocupa o papel de protagonista, mas participa, junto com seus/as alunos/as, das ações pedagógicas, mediando aprendizagens, discutindo e investigando os caminhos a serem trilhados. As práticas avaliativas não acontecem em datas marcadas, mas no cotidiano da escola, possibilitando discussões, redirecionamentos, reflexão conjunta sobre os processos de construção do conhecimento e “valorizando saberes e fazeres construídos com as crianças no dia a dia da sala de aula” (SAMPAIO, 2010, p.74).

Dentro de uma concepção de avaliação mediadora, Hoffman (2001) aponta que os registros numéricos e conceitos classificatórios utilizados pelas escolas, como resultados do

processo avaliativo, não retratam as diferentes dimensões e significados do processo de construção do conhecimento do/a aluno/a. A autora afirma que:

O professor precisa ampliar a natureza de seus registros avaliativos, como se tirasse muitas fotos de cada aluno, em diferentes momentos, de diferentes experiências educativas, dos passos que deu até um certo tempo, dos obstáculos que venceu, das soluções que encontrou para ir adiante. (HOFFMAN, 2001, p.90)

Fernandes, D. (2009) aponta, em seus estudos, que o conceito de avaliação formativa pode estar relacionado a concepções diferenciadas e é preciso estarmos atentos a elas. Para o autor (2009, p.22), o conceito de avaliação formativa, desenvolvido nos anos de 1960 e 1970 do século XX, diferencia-se do conceito proposto por alguns autores da atualidade, pois se inspira em uma concepção behaviorista, “muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e aprendizagem” (2009, p.23). Essa concepção de avaliação é muito utilizada nos sistemas de ensino e “pode ocorrer após o desenvolvimento de um domínio do currículo num dado período de tempo, imediatamente antes de um momento de avaliação sumativa formal, sob a forma das chamadas revisões da matéria dada ou de um teste formativo” (2009, p.23).

Segundo Fernandes, D., a partir dos anos 1990 do século XX, a expressão avaliação alternativa, inspirada em concepções cognitivista e construtivista, passou a ser utilizada por muitos autores. No entanto essa designação funciona “como uma espécie de guarda-chuva sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e melhorar as aprendizagens” (Idem, 2009, p.24).

Por considerar a designação avaliação alternativa “demasiado vaga e que não contribui para a clarificação conceptual que se deseja, pois pode significar coisas distintas para diferentes autores” (Idem, 2009, p.24), Fernandes, D. apresenta a designação Avaliação Formativa Alternativa (AFA), que tem como principal função conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. Sendo assim, o conceito de Avaliação Formativa Alternativa, ancorado nas concepções cognitivista e construtivista, constitui-se em um “processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e melhorar o ensino e a aprendizagem” (Idem, 2009, p.32).

A avaliação com fins formativos exerce um papel fundamental para a coleta de dados qualitativos sobre o processo de construção do conhecimento de cada aluno/a. Assim, ensinar,

aprender e avaliar se integram numa unidade de trabalho e passam a fazer parte das atividades do dia a dia de professores/as, alunos/as e também de toda a escola. Esse projeto de reconfiguração da avaliação, voltado para as aprendizagens, não se reduz, portanto, ao universo da sala de aula. Demanda um trabalho conjunto de toda a equipe da escola, que, através do diálogo, da construção coletiva, da troca de informações, do compartilhamento de práticas e planejamentos comuns, concebe a aprendizagem de cada aluno/a como um compromisso de todos.

1.3 As grandes avaliações estandardizadas no contexto educacional brasileiro

A divulgação de resultados insatisfatórios do ensino público brasileiro, expostos diariamente na mídia, traz para o debate as grandes questões que perpassam a estrutura e o funcionamento da educação pública e as medidas necessárias à concretização de um modelo de escola que efetivamente democratize o acesso e a permanência, com sucesso, de todos os/as alunos/as.

Procurando responder a essas questões, ao longo das últimas décadas, o governo federal, os governos estaduais e os municipais implementaram, gradativamente, nas redes de ensino, grandes avaliações estandardizadas que, através de mecanismos de medida do índice de desempenho dos/as alunos/as, propõem-se a avaliar a qualidade da educação oferecida, monitorar as escolas e reorientar políticas públicas. Esses modelos de avaliações estandardizadas fazem parte de uma proposta de implantação de sistemas externos de avaliação, que se consolidam na contemporaneidade, não só no Brasil, como em outros países ocidentais. De acordo com Afonso (2009, p.49), “a partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador¹”. Para o autor (Idem, 2009, p.128), essas propostas voltadas para o produto favorecem a “desvalorização da multirreferencialidade dos processos avaliativos” e representam um retrocesso considerável aos pressupostos positivistas e quantitativistas.

¹ “Estado Avaliador”: “Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neo-darwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos” (Afonso, 2009, p.49).

No Brasil, as grandes provas nacionais tiveram início na década de 1990 com as primeiras avaliações do SAEB², que começou a ser desenvolvido no final da década de 1980 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. A partir dessas, que trabalhavam com uma amostra representativa de alunos/as, outras, externas, foram sendo introduzidas ao longo da década de 1990, com o objetivo de testar um maior número de alunos/as, marcando, assim, o fortalecimento desse instrumento como indutor da qualidade da educação. As avaliações do ensino superior (Provão/ENADE³) foram implementadas a partir de 1996; as do ensino médio (ENEM⁴), a partir de 1998; as do ensino fundamental (Prova Brasil), a partir de 2005 e, finalmente, a Provinha Brasil, instituída em 2008, que, de acordo com dados do INEP⁵, propõe fazer “uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras” e é aplicada em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo.

A Lei nº 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, explicitou a intenção, por parte do governo, de consolidar o Sistema Nacional de Avaliação, baseado no desempenho dos/as alunos/as. De acordo com seu artigo 9º, a União se incumbirá de:

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (Lei 9.394/96 de 20/12/1996)

Em seus estudos, Freitas (2009, p.53) afirma que os resultados das avaliações em grande escala apontam índices que não podem servir “para se criar ranqueamentos de desempenho entre professores ou entre escolas, e muito menos para ser usados com a finalidade de complementação salarial do professor.” Para o autor, os resultados “(...) devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria” (FREITAS, L., 2009, p.62)

No entanto, assistimos a uma crescente utilização de modelos de provas estandardizadas em diferentes estados e municípios brasileiros e a utilização dos resultados dos/as alunos/as no ranqueamento e na premiação de escolas, alunos/as e professores/as. Os desempenhos baixos de nossos/as alunos/as da rede pública nessas grandes avaliações, ao

² SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

³ ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

⁴ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

⁵ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

longo da última década, acarretaram a instituição de novas avaliações, demandando grandes investimentos e consolidando o sistema de exame como indutor da qualidade para a educação pública brasileira.

A divulgação dos resultados das provas estandardizadas através de *rankings* de melhores alunos/as e melhores escolas e a premiação desses a partir dos resultados obtidos fortalecem, cada vez mais, uma “Pedagogia do Exame” (BARRIGA, 2003). Nessa concepção, a qualidade da educação passa a ser medida pelo desempenho dos/as alunos/as nas provas e as pressões competitivas no sistema educacional são acirradas a cada *ranking* divulgado pelos canais oficiais e pelos meios de comunicação de massa. A exigência de aplicação de diferentes avaliações durante o ano letivo se multiplica e os/as professores/as utilizam boa parte de seu tempo em sala de aula na preparação dos/as alunos/as para essas avaliações. Para Sacristán (1998, p.327), com a Pedagogia voltada fundamentalmente para os exames, os professores “não sabem bem se avaliam porque querem comprovar o ensinado, ou ensinam porque têm que avaliar”.

Para Fernandes, D. (2009, p.112), os exames externos “avaliam uma amostra muito reduzida dos domínios do currículo e, por isso, não avaliam muitos resultados significativos das aprendizagens dos alunos”. Na tentativa de homogeneizar o processo ensino-aprendizagem, as avaliações estandardizadas produzem uma compreensão simplificadora da dinâmica pedagógica, ignoram os “múltiplos e complexos caminhos de aprendizagem que podem ser percorridos pelas crianças” (SAMPAIO, 2003, p.161) e negam os diferentes saberes dos/as alunos/as, principalmente daqueles/as oriundos/as das classes populares. Esteban afirma, a partir de seus estudos, que a avaliação escolar, dentro da lógica da homogeneidade, seleção, classificação e hierarquização de saberes,

(...) silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como ausência de conhecimento. A classificação de respostas em acertos e erros, ou satisfatórias e insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada. (ESTEBAN, 2003, p.15-16)

Assistimos à “mercantilização da educação” (APPLE, 2005), à centralização do controle e à desarticulação gradativa do papel do/a professor/a como mediador/a de aprendizagens significativas. A imposição de metas de desempenho reduz a autonomia de trabalho e promove a submissão de escolas e professores/as a controles externos cada vez

mais rígidos. De acordo com Afonso (2003, p.88), os professores são transformados em “meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos”.

O acirramento da competição entre escolas, através da publicação de *rankings* de desempenho dos/as alunos/as nas grandes avaliações externas, oferece os riscos da competitividade desleal do mercado, em razão da qual escolas, preocupadas com sua classificação nos *rankings*, podem desenvolver estratégias que lhes garantam um lugar de destaque e, segundo Fernandes, D. (2009, p.123), podem “convidar alunos a desistirem, anulando as respectivas matrículas ou, pura e simplesmente, não levar os alunos a exames.”

A escola que sempre classificou, hierarquizou e excluiu alunos/as ao longo de sua trajetória histórica, agora passa a ser também classificada e hierarquizada, fortalecendo, cada vez mais, uma política educacional baseada na meritocracia, na competição e na seleção.

Na perspectiva de uma escola justa e democrática, a avaliação se apresenta como uma ferramenta de acompanhamento de aprendizagens e os grandes desafios da escola contemporânea, nessa perspectiva, constituem-se no compromisso social de acolher todos que nela chegarem, proporcionando aprendizagens significativas que possam contribuir para a troca e a produção de novos conhecimentos, promovendo, assim, o acesso aos conhecimentos já produzidos pela nossa sociedade e fortalecendo as classes populares para o exercício pleno da cidadania democrática. Nessa concepção de escola e de avaliação, não existe lugar para a hierarquização e homogeneização de saberes, tampouco para a exclusão de alunos/as do processo educativo.

CAPÍTULO II: A CONSTRUÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

A condição de provisoriedade do conhecimento e os meios finitos que incitam e instigam as pesquisas, tomadas como atividades sociais de caráter coletivo, se completam mutuamente. São esses limites que nos desafiam a buscar novos arranjos e possibilidades de interpretação, considerando nossa herança cultural, assumindo-nos como sujeitos que constroem o conhecimento no contexto de um tempo histórico, de valores aceitos por adesão ou imposição, reféns das próprias subjetividades, no processo de construção da realidade. Nesses limites e na possibilidade de superação encontramos problemas e inventamos mudanças.

(PRADO e CUNHA, 2007, p.18)

Este capítulo apresenta as escolhas teóricas e metodológicas e os caminhos selecionados para esta investigação, justificando a abordagem adotada, os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados, os procedimentos de análise e os autores que fundamentaram esta trajetória. Também são descritos os rumos percorridos e as dificuldades encontradas na realização deste trabalho.

2.1 Os caminhos escolhidos para a pesquisa

A prática educativa é permeada pelo movimento, pela transformação e pela diversidade de variáveis que modificam e interferem no cotidiano escolar a todo o momento, e a pesquisa em educação se caracteriza, fundamentalmente, pelo estudo de fenômenos dentro dessa realidade histórica, complexa e dinâmica.

Essas características fazem com que a pesquisa em educação resista a se adequar ao modelo científico hegemônico alicerçado na quantificação e na sistematização. Em seus estudos, Santos (2009, p.28) aponta que, no paradigma dominante, “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.”. Entretanto, segundo o autor, esse paradigma está em crise e vivemos um tempo de transição para um outro, no qual a distinção dicotômica entre as ciências naturais e as ciências sociais deixou de ter sentido e, dessa superação, emerge um paradigma prudente (paradigma científico) para uma vida decente (paradigma social), cujos sinais começaram a aparecer ao longo do século XX. A esses sinais que o autor intitula Ciência Pós-Moderna.

Na perspectiva desse paradigma emergente, o autor afirma que

(...) é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A certeza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que, mais do que controlado tem que ser contemplado (SANTOS, 2009, p.85).

Essa pesquisa foi concebida partindo das minhas inquietações e incertezas sobre a minha prática pedagógica como professora do ensino fundamental e das minhas reflexões, a partir de leituras e discussões, com outros professores, sobre as múltiplas facetas da educação pública do nosso país, na atualidade.

O desejo de investigar e compreender as práticas avaliativas desenvolvidas cotidianamente pelos/as professores/as me distanciou do modelo científico hegemônico e me levou a buscar um caminho investigativo que me permitisse perceber a multiplicidade de relações e significados que se entrelaçam no universo escolar. Segundo Gómez,

A complexidade da investigação educativa reside precisamente nesta necessidade de ter acesso aos significados, já que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que produzem e trocam. (GÓMEZ, 1998, p.103)

Procurando respostas para as minhas questões de pesquisa, escolhi uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro e fui ao encontro dos/as professores/as dos anos iniciais, sujeitos ordinários (CERTEAU, 2008), comuns, que constroem o cotidiano da escola através de suas histórias de vida e de suas práticas educativas. Procurei observar e partilhar o dia a dia desses/as professores/as em sala de aula e fora dela, tendo a clareza que o meu estudo não abrangeria a totalidade de suas histórias, mas “fragmentos das vidas vividas”, que apontam indícios, “pistas do que está de fato, sendo *feitopensadofalado* pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p.81).

Para investigar e tentar compreender as práticas avaliativas utilizadas pelos/as professores/as no acompanhamento das aprendizagens de seus/as alunos/as e os significados compartilhados pelo grupo, optei por uma investigação de acordo com o enfoque interpretativo apontado por Gómez (1998) e selecionei procedimentos metodológicos em consonância com essa perspectiva. Para o autor,

(...) se queremos passar do mundo operacional, das manifestações observáveis dos fenômenos, para o mundo das representações subjetivas, será necessário penetrar além do que permite um instrumento objetivo de aplicação. (GÓMEZ, 1998, p.103)

Sendo assim, utilizei como procedimentos metodológicos a observação participante, a “arte de conversar” (CERTEAU, 2008) e a triangulação e comparação de diferentes fontes.

As visitas à escola foram semanais, durante todo o ano letivo de 2010, e não privilegiaram qualquer dia da semana. Acompanhei e observei as três turmas dos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) do primeiro segmento do ensino fundamental do turno da tarde, em atividades em sala de aula e nos diferentes espaços da escola, onde se realizaram atividades com os/as alunos/as ou encontro dos/as professores/as.

Durante as observações, participei, junto com os/as professores/as e alunos/as, de atividades em sala, no recreio, na merenda, na Sala de Leitura; participei de discussões coletivas em Conselhos de Classe, Centros de Estudos, encontros de professores/as para o cafezinho. Também participei dos grupos de trabalho nos eventos festivos da escola. Como nos fala Ferraço (2007, p.81), “não há outra maneira de se compreender a lógica do cotidiano senão sabendo que nela estamos inteiramente mergulhados”.

O mergulho no cotidiano da escola me proporcionou uma grande quantidade de informações, impressões e indagações que precisavam ser organizadas em um registro para que não se perdessem e pudessem me ajudar no processo de análise.

Assim, um diário de campo foi estruturado, e nele procurei anotar tudo que me parecesse relevante ou que chamasse a minha atenção por algum motivo. Procurei registrar nesse diário as falas dos/as professores/as sobre suas práticas, as conversas com os/as alunos/as, direção e funcionários/as, as observações feitas no espaço da escola e da rotina da sala de aula e os dados dos documentos e materiais escritos, que foram oferecidos para análise, pelos/as professores/as e direção. Essas anotações foram feitas em forma de tópicos, sem a preocupação de uma estrutura textual, acompanhando o movimento dinâmico e flutuante que caracteriza o universo escolar. Ao término de cada observação, já fora da escola, o material anotado foi revisto e organizado em outro diário, denominado por Gómez (1998) como diário do investigador. Nele, acrescentei as minhas impressões, dúvidas e reflexões sobre os dados observados e encaminhei novas linhas de investigação, que julguei necessárias.

Alves (2002, p.27) aponta que “ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários”. Foi procurando outras fontes de investigação que a leitura de Certeau (2008) e Ferraço (1999) me apontaram a arte de conversar, de trocar opiniões, de bater papo como um caminho metodológico que me facilitaria o acesso aos significados tecidos e compartilhados cotidianamente pelos/as professores/as em suas práticas avaliativas. Para Certeau,

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis”. (CERTEAU, 2008, p.50)

Busquei nas narrativas dos/as professores/as o relato sobre as suas práticas pedagógicas e fundamentalmente sobre as práticas avaliativas, suas dúvidas e desejos. Essas narrativas surgiram durante as conversas que aconteceram em diferentes espaços/tempos da escola (sala de aula, pátio, refeitório, sala da direção); muitas aconteceram apenas com um/a professor/a, outras com um pequeno grupo e até com um grupo maior, em reuniões de Conselho de Classe ou em Centros de Estudos. Não seguiram um roteiro pré-determinado por mim, mas foram encaminhadas para os tópicos que mereciam ser investigados, já que os/as professores/as foram informados sobre os objetivos da pesquisa e da minha permanência na escola durante todo o ano letivo.

Tomando os estudos de Certeau como referência, Ferrazo (1999, p.128-129) afirma que a conversação dialógica é também “uma prática transformadora das situações da palavra” tendo o potencial “de transformar tanto os participantes, quanto o que está sendo discutido”. Portanto, as falas transcritas nesta pesquisa são fragmentos das conversas que aconteceram durante todo o período de observação. Essas conversas nos levaram a muitos caminhos de reflexão, de troca de ideias e experiências, e tenho a certeza de que, no entrelaçamento de nossos conhecimentos, produzimos novos conhecimentos, modificamo-nos, aprendemos e também ensinamos. Ferrazo (2002, p.93) nos ajuda a compreender essa ideia quando afirma que “queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo”.

Todo o material coletado durante as conversas com os/as professores/as foi reproduzido a partir da minha transcrição livre, já que gravações e/ou filmagens não foram permitidas pela SME/RJ, dificultando a transcrição literal das narrativas em diferentes momentos da pesquisa de campo. Ao transcrever essas narrativas, procurei ser fiel ao relato, tendo, contudo, a clareza de que nem sempre isso foi possível, pois, ao selecionar falas e transcrevê-las, minhas concepções e meus próprios significados muitas vezes se faziam presentes. Algumas falas não estão identificadas porque não representam falas individuais, mas um tecido oral compartilhado (FERRAÇO, 1999) por um grupo de professores/as em encontros do grupo. Pude perceber que, em alguns momentos, “o entrelaçamento das produções locutoras” instaurava um “tecido oral sem proprietários”, como nos fala Certeau (2008).

Visando a preservar o anonimato dos/as professores/as, alunos/as e equipe de direção da escola investigada, as falas individuais foram identificadas na pesquisa através de nomes fictícios e a escola recebeu o nome de “Escola Municipal Futuro”.

Entrar na escola e compartilhar seu cotidiano demandou uma atenção especial aos meus próprios valores, minhas práticas, minhas crenças e concepções. A cumplicidade gerada pela permanência prolongada na sala de aula, a informalidade das conversas, a relação de confiança estabelecida com as professoras observadas e a troca de experiências ocasionaram, num primeiro momento de pesquisa, uma mistura de papéis. Reconhecer essa interação e a impossibilidade de uma postura de neutralidade frente ao processo de investigação, compreendendo seu alcance e suas consequências, levou-me a uma vigilância permanente, buscando, assim, a percepção das vozes que vinham do campo e as próprias vozes advindas da minha longa experiência em sala de aula.

Gómez (1998, p.103-104) aponta, através de seus estudos, a impossibilidade de uma postura neutra do investigador durante o processo. Segundo o autor, “sem vivências compartilhadas não se alcança a compreensão do mundo dos significados”. Foi observando e compartilhando os fazeres, os saberes, os anseios e as dúvidas dos/as professores/as na sua rotina diária de trabalho, dentro e fora da sala de aula, que este trabalho foi sendo tecido e organizado ao longo do ano de 2010.

À medida que avancei em minha investigação, pude exercitar um estranhamento às situações observadas para tentar perceber aquilo que não estava dado, que não aparecia nos caminhos formais, mas caracterizava as diferentes respostas dadas pelos/as professores/as aos desafios que vivenciavam a cada dia na sua rotina de trabalho. Como os/as professores/as preenchem o Diário de Classe e os relatórios individuais dos/as alunos/as? A partir de que instrumentos os/as alunos/as são avaliados/as? As avaliações externas trouxeram modificações no cotidiano da escola? Como os/as professores/as utilizam as avaliações externas encaminhadas pela SME/RJ?

A leitura de Certeau (2008) me ajudou no exercício desse estranhamento, encaminhando-me a mudar o meu foco para buscar compreender a diversidade de práticas inventadas pelos/as professores/as que são determinadas pelas maneiras de fazer, pela originalidade e inventividade ao lidar com as ordens impostas pelas instâncias superiores. Para o autor, o sujeito ordinário não aceita passivamente a ordem estabelecida pelas políticas culturais, pois essas são produzidas distantes de suas realidades. Incumbidos de reproduzi-las, de maneira linear e passiva, os sujeitos do cotidiano as recriam e reinventam-nas, e essas maneiras de fazer estão marcadas pelas táticas e astúcias silenciosas, quase microbianas que se constituem numa antidisciplina que Certeau aponta como “gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores,

mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” (CERTEAU, 2008, 103-104).

Buscando essas maneiras de fazer dos/as professores/as, fui ao encontro de diferentes fontes de informação que me oferecessem pistas para a compreensão das práticas avaliativas realizadas e o conjunto de significados compartilhados, associados a essas práticas. Esse caminho investigativo me levou a uma análise documental, em que foram consultados os programas curriculares, os diários de classe, os planejamentos individuais das professoras observadas, as provas bimestrais confeccionadas pelas professoras, as provas bimestrais enviadas pela SME/RJ, as provas do Programa Nacional de Avaliação (Provinha Brasil), as provas externas da SME/RJ (Prova Rio), que foram aplicadas durante o ano letivo, os relatórios individuais dos/as alunos/as e outros registros que retratam a proposta pedagógica da escola e o processo avaliativo que cada professora realizou com sua turma durante o ano letivo. De acordo com Gómez (1998, p.109), essa triangulação e comparação de dados em diferentes fontes oferece aos pesquisadores “a possibilidade de relativizar suas próprias concepções, admitir a possibilidade de interpretações distintas e inclusive estranhas, (...) construir mais criticamente seu pensamento e ação”.

Ao fazer a opção pela escola como foco de investigação, tornou-se necessário um olhar que fosse além de suas relações internas, um olhar que ultrapassasse seus muros, pois a escola encontra-se inserida num contexto social mais amplo e esse contexto interfere em sua dinâmica interna. Que tensões estão presentes frente às políticas educacionais implantadas no município a partir de 2009? As mudanças nas diretrizes de avaliação trouxeram modificações ao conjunto de práticas escolares desenvolvidas nas turmas observadas? Como os/as professores/as se relacionam com as políticas educacionais e que usos fazem dessas regras e produtos que lhe são impostos?

A busca de respostas para essas questões também me levou a uma pesquisa bibliográfica sobre o tema avaliação escolar e as formas alternativas de organização da escola na legislação brasileira, tendo como referenciais a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/96); a uma pesquisa bibliográfica sobre a trajetória das políticas de implantação e revogação das propostas de organização da escolaridade em ciclos no Brasil e a uma análise documental das políticas educacionais do Rio de Janeiro a partir da implantação do Núcleo Curricular Básico – MULTIEDUCAÇÃO, de 1996 até 2010.

Foi durante a fase exploratória da pesquisa que surgiu, através das conversas com professores/as e gestores da rede pública municipal, a necessidade de uma maior compreensão

sobre a política educacional implantada no Rio de Janeiro que, de acordo com o relato de professores/as, proporcionou mudanças no cotidiano das escolas, no ano em que este trabalho de investigação teve o seu início. As conversas acaloradas sobre a proposta de organização das escolas em ciclos, as discussões na mídia, as opiniões divididas sobre as medidas publicadas pela Secretaria Municipal de Educação, que instituiu o encerramento da proposta de organização das escolas em Ciclos de Formação no Rio de Janeiro e também o encerramento dessa proposta em outros municípios e estados brasileiros suscitaram muitas questões e dúvidas. Como surgiram os ciclos de escolaridade no Brasil? De que maneira as escolas, nos diferentes estados e municípios, organizaram-se? Quais os motivos da implantação e do encerramento dessas propostas? Como o Rio de Janeiro vivenciou a experiência de organização da escolaridade em ciclos de formação? Essas e muitas outras perguntas surgiram nesse caminho de discussões e pesquisa. Procurando um melhor entendimento das políticas educacionais para a compreensão das discussões no campo de pesquisa, busquei, através de uma investigação bibliográfica e documental, respostas para tantas perguntas.

A pesquisa bibliográfica mostrou que a organização da escolaridade em ciclos e outras formas de regimes não seriados está presente em diferentes estados e municípios brasileiros. Os estudos de Barreto e Mitrullis (2001); Barreto (2008); Mainardes (2001, 2008); e Fernandes, C. (2003, 2009) mostram que essas experiências têm sido implantadas com o objetivo principal de superar a organização seriada e suas limitações.

Os primeiros debates sobre experiências de promoção em massa tiveram o seu início na década de 1920 em São Paulo. Na década de 1950, debates sobre a promoção automática e experiências educacionais estrangeiras mobilizaram educadores e políticos; alguns estados brasileiros experimentaram políticas de não retenção e experiências com ciclos nas décadas de 1960 e 1970. Na década de 1980, a implantação de Ciclos Básicos de Alfabetização representou uma importante experiência educacional brasileira que se mantém até os dias atuais em diversos estados. Experiências com ciclos de formação, ciclos de aprendizagem e outras formas de organização do tempo escolar e das práticas educacionais foram implantados em alguns estados e municípios do país na década de 1990 e no início do novo século.

A pesquisa bibliográfica e documental também apontou que a educação pública municipal do Rio de Janeiro vivenciou, nos últimos quinze anos, diferentes experiências de organização dos tempos escolares e diferentes modelos de práticas avaliativas. Foram utilizadas, como instrumentos de pesquisa, as análises dos documentos *Retrospectiva dos 30 anos na Rede Pública do Rio de Janeiro*, publicado pela Secretaria Municipal (SME/RJ) em 2008, e outros (decretos, resoluções e portarias), publicados no Diário Oficial em 2009 e

2010, que tratam das diretrizes para a avaliação escolar e organização das escolas da rede pública do Rio de Janeiro.

Os documentos analisados, que foram publicados em Diário Oficial pela administração municipal instituída a partir de 2009, são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Documentos oficiais pesquisados

Nº	Documento	Ano
01	Decreto nº 30340 de 1º/01/2009: revoga o Decreto nº 28878, de 17/12/2007, que cuida da “aprovação automática” no âmbito da Rede Pública Municipal	2009
02	Decreto nº 30246 de 26/01/2009: estabelece diretrizes para a avaliação escolar da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009	2009
03	Portaria E/DGED nº 40 de 04/02/2009: regulamenta a operacionalização dos dispositivos constantes no Decreto nº30426	2009
04	Resolução SME nº 1010 de 04/03/2009: dispõe sobre as orientações relativas à avaliação escolar na Rede Pública Municipal	2009
05	Resolução SME nº 1014 de 17/03/2009: dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na Rede Pública Municipal	2009
06	Resolução SME nº 1048 de 02/12/2009: dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar da Rede Pública Municipal	2009
07	Resolução SME nº 1060 de 01/02/2010: estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública Municipal	2010
08	Resolução SME nº 1078 de 27/05/2010: estabelece diretrizes para a avaliação escolar da Rede Pública Municipal	2010
09	Resolução SME nº 1079 de 27/05/2010: institui projetos de correção de fluxo na Rede Pública Municipal	2010

A análise documental mostrou que, no ano de 1996, após discussão com os professores da rede municipal, a SME/RJ apresentou o modelo final do Núcleo Curricular Básico – MULTIEDUCAÇÃO a ser implantado por todas as escolas do Rio de Janeiro. A proposta MULTIEDUCAÇÃO apresentou uma visão de escola voltada para a diversidade, para a interação, para a transformação social. Dentro dessa concepção de escola, afirmou a necessidade de uma avaliação contínua, diferenciada, que levasse “em conta não apenas o que foi aprendido na sala de aula, mas tudo aquilo que está sendo construído pelos alunos em diversas instâncias e a partir de outras medições” (RIO DE JANEIRO, 1996, p.387).

No ano 2000, inserindo-se no contexto de discussões e experiências vivenciadas em outros municípios e estados brasileiros, foi implantado, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, o Primeiro Ciclo de Formação, abrangendo os três primeiros anos escolares. Essa

proposta apresentou, na sua implantação, a intenção de expansão dos Ciclos de Formação para todas as séries do ensino fundamental, materializando-se apenas em 2007. De acordo com Mainardes,

Os Ciclos de Formação propõem uma ruptura radical com a lógica da escola seriada e com as práticas de reprovação. A organização escolar baseia-se nos ciclos do desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Os alunos são matriculados e promovidos de acordo com os grupos de idade. (MAINARDES, 2009, p.62)

Foi na vigência da proposta de organização da escolaridade em ciclos de formação que o projeto desta pesquisa foi concebido no ano de 2008, levando em conta que o ensino fundamental da rede pública municipal se encontrava organizado em três Ciclos de Formação, que utilizavam processos avaliativos a partir de uma avaliação formativa, compatíveis com a proposta implantada.

Contudo o ano de 2009 foi marcado por muitas mudanças no cenário político e educacional da cidade. Uma nova política de formação foi implantada pela administração eleita, encerrando, assim, a proposta estruturada em Ciclos de Formação para todo o ensino fundamental, mantendo-se apenas o primeiro ciclo e trazendo, em seu escopo, novas práticas educacionais.

Um sistema único de avaliação de desempenho foi implantado em 2009, para toda a rede escolar, através de provas bimestrais de Matemática, Português e Ciências, que foram introduzidas a partir de 2010. Essas passaram a ser enviadas pela SME/RJ, constituindo-se, assim, em mais um instrumento no processo de avaliação dos/as alunos/as.

Como parte da nova política educacional do município, os resultados das avaliações estandardizadas (Prova Rio), que foram aplicadas no quarto bimestre do ano letivo de 2009, para alunos do terceiro e sétimo anos do ensino fundamental, resultaram num *ranking* das vinte e cinco escolas públicas municipais com melhores desempenhos e na introdução de um sistema de premiação para alunos/as, escolas, professores e funcionários. Esse sistema de premiação se consolidou no ano de 2010, com a instituição do Prêmio Anual de Desempenho para professores e funcionários (14º salário) a partir dos índices de desempenho dos/as alunos/as na Prova Brasil (IDEB⁶), divulgados pelo INEP.

Em 2010, ano da realização do trabalho de campo da pesquisa, o ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro encontrava-se organizado com nove anos de

⁶ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

escolaridade. O Primeiro Ciclo de Formação foi extinto, mas a aprovação continuada se manteve nos dois anos iniciais do ensino fundamental, e a possibilidade de retenção do/a aluno/a ficou instituída a partir do terceiro ano escolar. Avaliação externa à rede (Prova Rio), que foi introduzida a partir de 2007, foi mantida e ampliada pela nova administração municipal. Ao final do primeiro semestre de 2010, aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental, foi introduzida uma prova de Português, enviada pela SME/RJ e aplicada pela professora da turma, organizada, fundamentalmente, com questões da Provinha Brasil⁷ de 2009. Ao final do ano letivo, duas novas avaliações (Português e Matemática), também organizadas a partir do modelo utilizado pela Provinha Brasil, foram aplicadas aos/às alunos/as do primeiro ano, sendo ministradas por pessoal externo à instituição escolar.

Também ao final do ano letivo de 2010, novas avaliações externas de Português e Matemática (Prova Rio) foram aplicadas aos alunos do terceiro e quarto anos, gerando assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-RIO), referente ao ano letivo de 2010.

Os modelos de avaliações em larga escala, que foram gradativamente implantados na rede municipal do Rio de Janeiro, trouxeram novas questões para este trabalho de pesquisa. Como os/as professores/as utilizam esses instrumentos? As mudanças nas diretrizes de avaliação trouxeram modificações nas suas práticas educativas? Os estudos de Sacristán (1998); Gómez (1998); Esteban (2003, 2006); Afonso (2003, 2009); Fernandes, D. (2006, 2009); e Barriga (2003, 2008) ofereceram subsídios teóricos para a reflexão sobre o papel central que a avaliação de desempenho de alunos/as vem tomando no processo educativo de nossas crianças e adolescentes na atualidade e sobre a dificuldade de se romper com a função classificatória e excludente dos instrumentos avaliativos utilizados pela escola ao longo de sua trajetória histórica.

A revisão bibliográfica e a definição da base teórica que fundamentou esta pesquisa perpassaram todo o período de investigação, pois se constituíram no suporte teórico para o trabalho realizado. Autores, através de seus pressupostos teóricos, foram privilegiados em cada etapa desta investigação. Alguns já estavam presentes na minha trajetória profissional, na concepção do projeto e na escolha do tema de pesquisa; outros surgiram durante a caminhada, elucidando dúvidas, apontando pistas para a compreensão e análise do fenômeno estudado, iluminando, assim, os caminhos escolhidos.

⁷Provinha Brasil: instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização dos alunos do 2º ano de escolarização. A Provinha Brasil se vale, para elaboração de sua escala e a seleção dos itens que compõem cada teste, da Teoria da Resposta ao Item (TRI), com base no Modelo de Rasch. (INEP, Provinha Brasil, 2010)

2. 2 Descrevendo os caminhos percorridos

Esta pesquisa teve início no ano de 2009. A opção de pesquisar o tema avaliação escolar numa escola da rede pública do município do Rio de Janeiro acarretou muitos desafios ao longo de sua realização.

Uma nova administração municipal acabava de tomar posse, implementando, logo no primeiro dia do ano, modificações na política educacional do município.

A pesquisa almejava, em seu projeto inicial, uma investigação dos processos avaliativos no primeiro Ciclo de Formação do ensino fundamental, mas essa proposta de organização da escolaridade acabava de ser destituída. O que fazer?

Procurando os caminhos possíveis, o projeto foi revisto, adequando-se à organização da escolaridade em anos escolares e à investigação dos novos instrumentos avaliativos que acabavam de ser implantados na rede.

2.2.1 A escolha da escola

A escolha da unidade escolar para este estudo se deu através de conversas com professores/as sobre escolas da rede pública municipal que se destacavam pelo trabalho realizado e que eram valorizadas e reconhecidas pela comunidade. Pesquisar uma escola que se diferencia pelo trabalho realizado, dentre outras escolas da mesma região, constitui-se em um dado importante para esta investigação, pois reporta a questionamentos sobre qual a função das práticas avaliativas no trabalho realizado e em que medida essas práticas estão a serviço das aprendizagens dos/as alunos/as.

Ainda dentro dos critérios estabelecidos para a escolha, a escola pretendida deveria estar, dentro do bairro escolhido, fora de áreas de risco e deveria atender apenas a educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental. Esses critérios se justificam pela intenção de compartilhar vivências no cotidiano de uma escola de bairro, de pequeno porte, que mantém um trabalho estável e contínuo durante todo o ano, sem sofrer interrupções ocasionadas pela insegurança e violência. Fernandes (2005) aponta que o contexto geral do

entorno em que se localizam as escolas interfere no funcionamento interno das mesmas. Contextos mais violentos concorrem para o aumento da violência dentro da escola, para interrupções regulares, descontinuidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico e para uma maior rotatividade dos/as professores/as. Segundo a autora:

A violência na escola não pode ser analisada e entendida como fenômeno isolado, pois seus fatores determinantes no ambiente escolar estão relacionados a um contexto social mais amplo, isto é, um contexto além do particular da escola. (FERNANDES, 2005, p.62)

Das três escolas que se adequaram aos critérios de escolha estabelecidos, a Escola Municipal Futuro foi escolhida pois, além de gozar de grande confiabilidade pela comunidade do entorno no trabalho desenvolvido, apresentou-se aberta à situação de pesquisa.

2.2.2 A estruturação da pesquisa

Com o projeto reestruturado e as questões de pesquisa revistas, o próximo caminho seria a obtenção da autorização de pesquisa junto à escola e à Secretaria Municipal de Educação/RJ.

Optei por iniciar esse processo na unidade escolar, porque acredito que a primeira e mais importante autorização deveria vir da escola, pois, sem um consentimento para a minha participação nas atividades do seu cotidiano, todo o trabalho de pesquisa estaria comprometido.

Numa primeira visita à escola, no início do segundo semestre de 2009, conversei com a diretora, apresentei o projeto de pesquisa, solicitei a sua permissão para observar e participar do cotidiano da escola durante todo o ano letivo de 2010 e justifiquei as minhas escolhas. A partir do seu consentimento, o processo de pedido de autorização, junto à SME/RJ, foi iniciado, e o que, a princípio, parecia ser apenas um trâmite burocrático, revelou-se um caminho tortuoso que se estendeu por cinco longos meses de recusa inicial, negociações e espera.

A autorização de pesquisa foi homologada pela SME/RJ ao final do ano de 2009 e a entrada na escola, para o início das observações, aconteceu em fevereiro de 2010. As visitas foram semanais, com duração de quatro horas em média, e as observações aconteceram nas atividades do cotidiano escolar (conselhos de classe, centros de estudo, eventos festivos, sala

de leitura), nas atividades da turma do segundo ano do turno da tarde, durante todo o primeiro bimestre; nas atividades da turma do terceiro ano do turno da tarde, durante o segundo bimestre e nas atividades da turma do primeiro ano do turno da tarde, durante o terceiro bimestre. O quarto bimestre foi dedicado à organização final e complementação dos dados coletados nas três turmas observadas.

Durante as visitas, foram privilegiadas as observações em sala de aula. À medida que se estabelecia uma relação de confiança entre mim e os/as professores/as, as questões de pesquisa foram abordadas em nossas conversas, e os dados foram sendo coletados através das narrativas e dos materiais que foram oferecidos para análise. Os/as professores/as, abertos/as ao diálogo, prontificaram-se a falar sobre suas práticas, suas maneiras de fazer (CERTEAU, 2008) e suas dúvidas; solicitaram ajuda e compartilharam seus saberes.

Cada professor/a ofereceu o material que achou relevante para a pesquisa: planejamentos, modelos de atividades, modelos de provas elaboradas na escola, provas enviadas pela SME/RJ, registros pessoais, registros oficiais da escola, cadernos de alunos/as. A direção (diretora e diretora adjunta) e a coordenação pedagógica também participaram do processo investigativo, através de conversas sobre o tema investigado e dos documentos oficiais da escola, que foram oferecidos para análise.

Ao se sentir à vontade para mostrar seus instrumentos de avaliação e falar sobre suas práticas avaliativas, cada professor/a deixou em evidência suas concepções sobre o que é avaliar e quais estratégias utilizava com seus/as alunos/as.

Assim, como num trabalho paciente realizado por um artesão atento a sua obra, alguns fios foram sendo tecidos. Muitas vezes, a trama precisou ser desmanchada para ser tecida novamente, procurando revelar a magia, a heterogeneidade e a complexidade que compõem o universo escolar. Assumindo as incertezas, a provisoriidade do conhecimento e sua complexidade, como nos ensina Santos (2009), cheguei à Escola Municipal Futuro procurando vivenciar o seu cotidiano, com a expectativa de compreender as práticas avaliativas que se dão nas relações de seus diferentes atores e os significados e crenças decorrentes dessas práticas. Escolhi os/as professores/as, sujeitos comuns, ordinários, (CERTEAU, 2008) para dialogar comigo. Pelas características da minha pesquisa, optei por um enfoque interpretativo, procurando “penetrar além do que permite um instrumento objetivo de aplicação distante” (GÓMEZ, 1998, p.103). Mergulhei no cotidiano da escola com todos os meus sentidos; usei a observação participante, a arte de conversar (CERTEAU, 2008) e a análise documental como instrumentos de coleta de dados. Nessa caminhada, aprendi muitas coisas e também ensinei; compartilhei saberes e fazeres junto com os/as professores/as dessa escola.

CAPÍTULO III: AS EXPERIÊNCIAS COM CICLOS E A APROVAÇÃO AUTOMÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Para que a escola em ciclos se torne realmente um avanço em termos da garantia ao direito à educação e democratização do conhecimento é fundamental que a apropriação do conhecimento pelos alunos seja considerada uma prioridade em torno da qual todas as ações educativas são realizadas, tanto no nível mais amplo da gestão educacional quanto no interior da escola.

(MAINARDES, 2009, p.90)

Este capítulo visa a compreender como as experiências em torno da promoção automática, da promoção continuada, bem como as experiências com ciclos de escolaridade vêm sendo configuradas no contexto educacional brasileiro ao longo do século XX e início do século XXI.

Diversos estudos (MAINARDES, 2001, 2008; BARRETO e MITRULIS, 2001; ALAVARSE, 2009; FERNANDES, C., 2009; ALVES, 2007) mostram que os programas de implantação de ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, ciclos de escolaridade e as diferentes iniciativas em torno da progressão continuada, que assistimos na política atual de diferentes estados e municípios, apresentam um ponto em comum com as tentativas de implantação de iniciativas similares ao longo do século XX e início do século XXI: a tentativa de romper com a lógica da escola seriada, a superação do fracasso escolar e a democratização da escola. De acordo com Barreto e Mitrulis,

Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade. (BARRETO e MITRULIS, 2001, p.105)

Para entendermos a dinâmica da escola que temos hoje, torna-se necessário conhecer suas transformações e construções ao longo da história. A escola seriada, como modelo hegemônico de ensino, tem sua gênese no século XIX. De acordo com Fernandes, C.,

No Brasil, a escolarização de massa no sentido de ensino voltado para as grandes platéias, de forma unificada, em um mesmo tempo e espaço, começa a se institucionalizar ainda na primeira metade do século XIX com a laicização do ensino e a separação da Igreja e do Estado quanto à instrução. (FERNANDES, C., 2009, p.62)

Entretanto, políticas de não retenção e distintas formas de organização do tempo escolar foram vivenciadas em diferentes estados e municípios ao longo dos anos.

3.1 As primeiras experiências da “promoção em massa” na década de 1920

A partir da Reforma Geral da Instrução Pública, promulgada pela Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, e regulamentada pelo Decreto nº 144B, de 30 de dezembro de 1892, a

escola seriada surge, em um primeiro momento, em São Paulo e, logo depois, o modelo é irradiado para outros estados brasileiros. Os grupos escolares se constituíram no primeiro modelo de escola seriada no Brasil. Segundo Saviani,

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não-seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. (SAVIANI, 2008, p.172)

Entretanto, esse modelo de escola acabou por acarretar um acentuado índice de reprovação e seleção, proporcionando, mais uma vez, a exclusão de uma grande parcela da sociedade da escola e agravando o problema do analfabetismo no país.

A década de 1920 foi marcada pelo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico. Segundo Nagle:

Uma das mais significativas formas do padrão de pensamento educacional da década de 1920 foi a de considerar a escolarização como o problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. (NAGLE, 2001, p.145)

É nessa efervescência política, social e cultural da década de 1920 que surge uma iniciativa precursora com algumas semelhanças à política de promoção automática. A Reforma Sampaio Dória, implantada em 1920, no ensino paulista, colocou como pontos de discussão o problema do analfabetismo e a questão da educação das massas populares. Abriu o ciclo de reformas estaduais que marcou a década e alterou a instrução pública sobre vários aspectos. De acordo com Saviani,

A Reforma Sampaio Dória instituiu uma escola primária cuja primeira etapa, com duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. (SAVIANI, 2008, p.175)

Essa reforma recebeu muitas críticas e acabou não sendo plenamente implantada.

3.2 Os debates sobre a promoção automática na década de 1950

A década de 1950, marcada pela crescente industrialização do país, pelo espírito desenvolvimentista e pelas discussões de problemas como o fracasso escolar e evasão, vivenciados pelo sistema educacional brasileiro, mobilizou políticos e educadores em torno do tema da promoção na escola primária. Segundo Barreto e Mitrulis,

No ideário desenvolvimentista da época, a disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a incorporação de grandes contingentes da população, recentemente migrados do campo, à vida social e política, mediante a aquisição de novo *modus vivendi* e a escolha dos representantes pelo sufrágio universal. Neste projeto não havia, pois lugar para uma escola fundamental que impusesse obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. A partir desse período tornaram-se mais freqüentes os argumentos de natureza social, política e econômica que advogavam a adoção da promoção automática, ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar. (BARRETO e MITRULIS, 2001, p.107)

Em 1956, em Lima, os debates sobre reprovação nas escolas públicas e experiências de promoção automática foram o destaque principal na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA). Nessa conferência, esteve presente Almeida Júnior, que foi o responsável pela recomendação final relativa ao sistema de promoções. De acordo com Barreto e Mitrulis, Almeida Júnior se posicionou de maneira favorável, mas cautelosa, pois

Entendia ele que nem a “promoção em massa”, nem a “promoção por idade”, nem tampouco a “promoção automática” convinham de pronto ao caso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o “espírito” do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto. (BARRETO e MITRULIS, 2001, p.107)

Para Fernandes (2003), o discurso de Juscelino Kubitschek, então presidente da República, realizado em 1956, “enaltece experiências estrangeiras e relaciona promoção automática a progresso. O presidente confere à educação papel relevante na modernização e avanço da sociedade”. Baseada em sua pesquisa em artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos na década de 1950, a autora afirma que a preocupação em refletir sobre e resolver os problemas educacionais brasileiros “mostra o início de uma discussão e experiências em torno da promoção automática que vão se intensificar na década seguinte.”

Em 1958, o estado do Rio Grande do Sul adotou experiências de políticas de não retenção, ao criar classes de recuperação, destinadas a alunos/as com dificuldades de aprendizagem. Quando os/as alunos/as eram considerados/as recuperados/as, podiam voltar às turmas de origem, ou, quando ainda apresentavam dificuldades, continuavam em seu próprio ritmo de aprendizagem.

A defesa da escola pública e a necessidade de reformas na busca de soluções para os problemas educacionais brasileiros foram assuntos de diferentes manifestações e publicações na imprensa da época, e alguns periódicos divulgaram artigos favoráveis à promoção automática. No entanto, segundo Barreto e Mitrullis,

Não eram poucas as vozes discordantes. Temia-se que a adoção do regime de aprovação automática sem outras providências complementares, longe de ser um caminho de reconstrução do ensino fundamental do país, pudesse agravar suas deficiências. (BARRETO e MITRULLIS, 2001, p. 108)

3.3 As experiências com ciclos nas décadas de 1960 e 1970

A década de 1960, segundo Saviani (2008, p.336), “foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora.”. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 4024/61) foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 e trouxe em seu escopo o caráter descentralizador do ensino e a autonomia dos estados. Essa aspiração era defendida pelos renovadores desde a década de 1920. De acordo com Barreto e Mitrullis (2001), ao final da década, Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais “flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária”, organizando o ensino em níveis ou ciclos, na tentativa de reverter o quadro de fracasso e evasão escolar.

No entanto, novos acontecimentos mudaram o cenário político e o Golpe Militar de 1964 trouxe outros rumos para a política educacional do país. A Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, baseada numa tendência produtivista e perpassada pela Pedagogia Tecnicista, reformulou os ensinos de primeiro e segundo graus, mas não considerou aspectos fundamentais para garantir o acesso à escola para todos e a qualidade do ensino. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista, “o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação na história recente do

país, com menos de 3% do orçamento da União.” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.39).

Em meio a toda a gravidade da situação econômica e social em que se encontrava o país no final do regime militar, crescia um movimento crítico que reivindicava mudanças no sistema educacional brasileiro. Associações científicas e sindicais da área de educação foram criadas e passaram não só à crítica às medidas do governo, mas também à viabilização de projetos para a democratização da educação. Podemos destacar a criação da Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1979. Marcando esse esforço de crítica, reflexão e busca de propostas alternativas para os problemas da educação brasileira, Saviani destaca um evento realizado em 1979:

Em 1979, quando o CEDES começava a preparar, para 1980, o II Seminário de Educação Brasileira, a ele juntaram-se a ANPEd e a ANDE e decidiram reunir esforços na realização de um evento unificado e, portanto, de maior porte. Assim, em 1980, em lugar do II Seminário, realizou-se a I Conferência Brasileira de Educação (CBE). (SAVIANI, 2008, p.405)

Na tentativa de reverter o quadro de repetência, analfabetismo em grande escala e evasão dos/as alunos/as da escola, alguns estados brasileiros experimentaram políticas de não retenção ao longo das décadas de 1960 e 1970. De acordo com Barreto e Mitrulis (2001, p.109, 110), Pernambuco (1968) adotou a organização por níveis; São Paulo (1968) promoveu a reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos, com exame de promoção somente na passagem do primeiro para o segundo nível e ao final desse; em Minas Gerais, no município de Juiz de Fora (1970), foi implantado, em caráter experimental, um sistema de avanços progressivos; em Santa Catarina (1969), o plano estadual de educação instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual.

3.4 A implantação dos Ciclos Básicos de Alfabetização na década de 1980

O regime militar terminou oficialmente em 1985, mas o final da década de 1970 e toda a década de 1980 foram marcadas por intensa mobilização no campo educacional.

No período de transição do regime autoritário para o Estado de Direito, que se deu ao longo da década de 1980, observou-se que, em alguns municípios e estados, novas propostas

de reestruturação do ensino começaram a ser implementadas. Os partidos de oposição que venceram as eleições municipais de 1976 e estaduais em 1982 contaram, em suas administrações, com a interferência de grupos políticos e intelectuais progressistas que participaram do movimento crítico ao regime militar. Essas administrações implementaram políticas educacionais voltadas para as camadas populares, numa tentativa de redemocratização da escola. Mainardes (2009, 2010) afirma que a entrada de partidos de orientação social-democrática ou trabalhista no cenário político brasileiro permitiu que políticas educacionais inovadoras fossem introduzidas em vários estados e municípios.

Nesse momento, surgem as propostas de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em vários estados: São Paulo, em 1983; Minas Gerais, em 1985, em caráter experimental e, em 1990, em caráter oficial; no Paraná, implantação parcial na rede estadual em 1988, estendendo-se para todas as escolas estaduais em 1990. Segundo Mainardes,

O Ciclo Básico de Alfabetização, na década de 1980, emergiu como uma política inovadora no contexto de redemocratização do País, após mais de 20 anos de regime militar. O principal objetivo deste programa era reverter o quadro de reprovação e evasão das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como introduzir mudanças na concepção de alfabetização e avaliação da aprendizagem. (MAINARDES, 2008, p.114)

Apesar dos obstáculos representados pelas dificuldades na implantação, pela tradição de descontinuidade na política educacional e pela impossibilidade de alcançar todos os objetivos almejados, a proposta do CBA se expandiu para outros estados e ainda se mantém na atualidade como uma alternativa para a inclusão, permanência e sucesso de todos os/as alunos/as no processo educativo.

3.5 As experiências de organização escolar em ciclos na década de 1990 e os desafios para a escola do século XXI

A promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, trouxe novamente para o debate as questões sobre a educação como direito de todos. O artigo 205 define:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, traz em seu texto uma concepção ampla de educação, propõe a promoção do desenvolvimento pleno do educando, reitera os ciclos de escolaridade como uma das formas alternativas de organização da escola e também a proposta de avaliação contínua do processo de aprendizagem. De acordo com o texto do artigo 23 da LDBEN 9394/96:

Art. 23: A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), consolidados a partir de 1997, com o propósito de promover um amplo debate em torno da busca de melhor qualidade do ensino, sugerem a organização em ciclos para o ensino fundamental como uma estratégia de melhor distribuição dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também reforça a adoção de ciclos escolares. De acordo com Barreto e Mitrulis,

A alternativa dos ciclos escolares é fortalecida com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172 de janeiro de 2001, que, entre seus objetivos, propõe a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas. (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 119)

A partir da década de 1990, várias redes escolares (municipais e estaduais) adotaram diferentes modalidades de escolaridade em ciclos para o ensino fundamental. No entanto, Mainardes (2010, p.61) aponta, em seus estudos, que as experiências “com ciclos (inicial, intermediário e final), ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, entre outras” apresentam diferenças entre si.

Segundo Barreto e Mitrulis (2001), no município do Rio de Janeiro (1991-1992) foi implantado o Bloco Único estruturado para os cinco anos iniciais do ensino fundamental (incluindo as crianças de 6 anos) com dois momentos, sendo o primeiro correspondente aos três anos iniciais e o segundo aos dois anos seguintes. Essa proposta foi incorporada pelas

escolas estaduais em 1994. No município de São Paulo (1992), o ensino fundamental foi reorganizado em três ciclos. O estado de São Paulo (1998) implantou, em suas escolas de ensino fundamental, ciclos de aprendizagem, organizados em dois blocos (1^a a 4^a série e 5^a à 8^a série). Em Belo Horizonte (1994), a experiência da Escola Plural reorganizou o ensino fundamental em três ciclos e instituiu a proposta de Ciclos de Formação, agregando alunos da mesma faixa etária (infância, puberdade e adolescência). A prefeitura de Belém do Pará (1992/93) organizou o ensino em ciclos nos primeiros quatro anos do ensino fundamental e ampliou para os quatro últimos anos em 1997. Seguindo a proposta da escolaridade em ciclos, Porto Alegre (1997), com a Escola Cidadã e Blumenau (1997), com a Escola sem Fronteiras. A Escola Candanga, em Brasília, seguiu orientações similares sem, no entanto, optar pela escolaridade em ciclos. O Ceará (1997) passou a adotar a organização em ciclos com o ensino de nove anos, sendo o primeiro ciclo de três anos e mais três ciclos, com duração de dois anos cada.

As crianças de seis anos estão sendo gradativamente incorporadas ao primeiro segmento, inicialmente, apenas em alguns estados e municípios e, oficialmente, a partir da aprovação da Lei 11.274/2006. Essa lei instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, tendo como meta assegurar, a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprendizagem. Mainardes (2010, p.64) afirma que, com a implantação do ensino fundamental de nove anos, diversas redes de ensino têm criado políticas de ciclos nos anos iniciais, por considerar que “não teria sentido reprovar alunos de seis anos de idade, já no início do 1º ano de escolaridade”.

Atualmente, podemos encontrar diferentes experiências de ciclos em redes de ensino municipais e estaduais em todo o território nacional. Entretanto, segundo Mainardes (2010, p.64), “são as Regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul que concentram o maior percentual de escolas e matrículas em escolas nessa forma de organização”. Essas propostas aparecem, no contexto educacional brasileiro, com nomenclaturas diferenciadas e fundamentadas a partir do aporte teórico de diferentes autores, apresentando, em suas estruturas e organizações, diferenças e semelhanças.

Ciclos de Aprendizagem, de Formação, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Inicial do Ensino são algumas nomenclaturas, entre muitas, que são utilizadas para designar experiências com ciclos no Brasil atualmente.

Durante as décadas do século XX e início do século XXI, assistimos às várias tentativas de implantação de novas políticas educacionais que buscam romper com a lógica da escola seriada e suas limitações. Essas políticas têm como alvo principal o atendimento de

uma grande parcela da sociedade brasileira que, historicamente, é excluída do direito de acesso e permanência na escola. No entanto, muitas dessas experiências foram marcadas pela interrupção e descontinuidade do programa, ausência de condições adequadas ao projeto, dificuldade de participação e reflexão dos profissionais de educação na implementação de mudanças necessárias e, principalmente, foram marcadas pela dificuldade em romper com a cultura escolar seriada enraizada no caráter excludente e classificatório da educação. Todos esses fatores fazem com que a proposta de escolaridade em ciclos ainda não consiga produzir um salto qualitativo para a democratização da escola. Em seus estudos sobre a escolaridade em ciclos, Fernandes nos aponta que

O ciclo, mais do que uma unidade de tempo escolar, constitui-se em uma medida intermediária para conformar a escola dentro de uma nova lógica, cujas concepções de escolarização, de tempo e espaço escolares, de conhecimento escolar, de currículo escolar, de avaliação escolar, de trabalho docente, de relação entre professor e aluno, de relação entre escola e mundo social são distintas e entram em conflito com a lógica da escola seriada. (FERNANDES, C., 2009, p.117-118)

Os estudos de Fernandes, C. (2009), Mainardes (2001), Alavarse (2009), Barreto e Mitruilis (2008) e Fetzner (2001, 2009) apontam que a viabilização da proposta de organização da escolaridade em ciclos envolve fundamentalmente uma reflexão sobre a necessidade de rompimento com a lógica do regime seriado, lógica enraizada na cultura escolar, na história de vida dos/as professores/as e da sociedade brasileira. Segundo Fernandes,

Fazem parte da cultura da escola brasileira a lógica do regime seriado e a idéia de que a qualidade do ensino estabelece-se, muitas vezes, por meio da reprovação. A implantação de um sistema de ciclos e de um sistema de avaliação baseado em uma avaliação continuada abala uma cultura enraizada nos sistemas educacionais, nas escolas e nos profissionais de educação. (FERNANDES, C., 2009, p.22)

Frente às grandes transformações sociais, políticas e tecnológicas proporcionadas pela crise de paradigmas que vivenciamos hoje, novas reflexões e concepções de conhecimento tornam-se necessárias. O modelo de escola excludente e classificatória, voltada principalmente para a transmissão de conhecimentos, não se adequa a essa nova proposta de educação. De acordo com Morin,

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a

incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. (MORIN, 2000, p.84)

Nessa nova lógica de incertezas e de transitoriedade, a escola precisa ser reconstruída e concebida como um espaço em que todos aprendam; um espaço de construção de identidades, de aprendizagens significativas, de formação global do cidadão. Precisa ser um veículo de promoção de melhor qualidade de vida para todos.

CAPÍTULO IV: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE IMPLANTAÇÃO DE CICLOS E OS PROCESSOS AVALIATIVOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

A expressão popular “passei, não passei de ano” traduz a consciência política dos penosos processos de passagem. Passar de lugar está na história das múltiplas e tensas lutas populares. Deixar o lugar a que foram confinados. A escola tem na cultura popular essa imagem forte de possibilidade, de ponte, pinguela de passagem de lugar social, cultural, político e econômico. Porém, a criança e a família aprenderão a primeira lição da escola: somente se passar de ano, se passar nos filtros da avaliação. Não passar de ano é a quebra do sonho de passar de lugar.
(ARROYO, 2009, p.140)

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre as políticas educacionais implantadas no município do Rio de Janeiro nos últimos quinze anos e sobre as diretrizes adotadas para o processo de avaliação e suas repercussões nas práticas educativas dos/as professores/as em seu cotidiano de trabalho nas escolas.

4.1 Idas e vindas na política educacional do Município do Rio de Janeiro

Nos últimos quinze anos, a educação pública do município do Rio de Janeiro vivenciou diferentes experiências de organização das escolas, mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem e nos critérios e diretrizes para avaliação escolar. Apresentando como justificativas para as mudanças implantadas a tentativa de minimizar o grave problema de fracasso escolar, gerador de uma significativa distorção idade/série para muitas crianças e adolescentes, e o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado nas escolas, novas propostas foram instituídas pelas diferentes administrações ao longo dos anos, influenciadas pelas correntes de pensamento educacional e pelas conjunturas políticas, sociais e econômicas de cada período.

Uma análise do documento *Retrospectiva dos 30 anos na Rede Pública do Rio de Janeiro*, publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) em 2008, e dos documentos (decretos, resoluções e portarias) publicados no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, em 2009 e 2010, permitiram traçar um histórico dessas mudanças, tomando a implantação do Núcleo Curricular Básico – MULTIEDUCAÇÃO como marco inicial para este trabalho de pesquisa, por se configurar num norteador das novas diretrizes para a educação e para o processo avaliativo que foram implantadas nos anos subsequentes.

Os resultados dessa pesquisa documental ofereceram subsídios para uma maior compreensão dessa trajetória e para uma reflexão sobre como as políticas públicas são interpretadas na complexa rede de significados que perpassa o cotidiano escolar investigado.

A proposta curricular MULTIEDUCAÇÃO, implantada na rede pública municipal do Rio de Janeiro a partir de 1996, está alicerçada nas teorias de Piaget, Vygotsky, Freinet e Paulo Freire. Trouxe para a discussão a importância da construção do conhecimento através da interação e cooperação entre os diferentes atores que participam do processo ensino-aprendizagem, o papel das múltiplas linguagens como “princípios que educam, devendo, portanto, integrar-se definitivamente à ação pedagógica” (RIO DE JANEIRO, 1996,

p.134) e a necessidade de se levar em consideração, dentro do processo educativo, a heterogeneidade e a pluralidade de conhecimentos, que caracterizam os/as alunos/as que chegam à escola pública, e a singularidade de cada escola. De acordo com o texto, “A proposta MULTIEDUCAÇÃO tem como objetivo lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola. Múltiplas idéias e visões de mundo, múltiplos contextos e culturas de pessoas de diferentes idades e lugares.” (RIO DE JANEIRO, 1996, p.108).

Sob a ótica do MULTIEDUCAÇÃO, o processo avaliativo apresentado trouxe importantes modificações em suas concepções e práticas. Influenciado pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal⁸, proposto por Vygotsky (1996), a avaliação, segundo o documento, deveria ser contínua, respeitando a singularidade de cada aluno/a, e ser realizada em diferentes momentos, com diversos materiais e situações variadas do contexto escolar, permitindo, ao/a professor/a, identificar e criar Zonas de Desenvolvimento Proximal, trabalhando, assim, os processos de aprendizagem que ainda não se consolidaram. De acordo com o texto,

(...) as práticas avaliativas devem ser enriquecedoras e estimuladoras da originalidade dos alunos. As singularidades precisam ser reveladas. Não há mais lugar para a homogeneização, pois, a sociedade de hoje tem como característica marcante a pluralidade. Assim, a prova única, igual para todos deixa de ser o instrumento principal de avaliação, acrescido por outros recursos: as interações nos trabalhos em grupo, a solução partilhada de problemas, a cooperação solidária. (RIO DE JANEIRO, 1996, p.387)

A Secretaria Municipal de Educação, através da Resolução nº 606, de 15 de março de 1996, estabeleceu novas diretrizes para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. Essas diretrizes, segundo a mesma resolução, deveriam estar em sintonia com as propostas pedagógicas do Núcleo Curricular Básico – MULTIEDUCAÇÃO.

Podemos perceber, através da análise do texto, que a Resolução nº 606/96 está fundamentada nas concepções de processo ensino-aprendizagem e nas práticas avaliativas contidas no MULTIEDUCAÇÃO. O conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, proposto na teoria de Vygotsky (1996), apresenta-se fortemente delineado em seu texto. De acordo com o texto,

⁸Zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky, consiste na “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1996, p.112)

a avaliação global do aluno deve levar em conta o seu desenvolvimento potencial e real nos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor a partir de atividades planejadas ou surgidas espontaneamente no grupo.

-os alunos devem ser avaliados em situações variadas, sendo necessário observar o que são e o que serão capazes de realizar individualmente e em grupo, com ou sem ajuda. (RIO DE JANEIRO, 2008, p.51)

O texto aponta também para o conceito de avaliação continuada e formativa, quando a apresenta como um instrumento que deve ser capaz de subsidiar as intervenções e as práticas dos/as professores/as. Segundo o texto,

As informações obtidas através dos instrumentos de avaliação criados, associados a outras situações de acompanhamento e avaliação cotidianas devem subsidiar o professor, permitindo a criação de adequadas intervenções (na zona de desenvolvimento proximal dos alunos) no processo de desenvolvimento e aprendizagem; (RIO DE JANEIRO, 2008, p.51)

A Resolução nº 606/96 instituiu novos conceitos para o processo de avaliação do desempenho escolar. Os dois primeiros conceitos: PS (Plenamente Satisfatório) e S (Satisfatório) indicavam a aprovação do/a aluno/a para a série subsequente. O conceito EP (Em Processo) indicava a reprovação do/a aluno/a, com indicação de acompanhamento especial a ser realizado no ano seguinte.

Entretanto, apesar da tentativa de implantação de um modelo avaliativo voltado mais para as aprendizagens e para o processo de aquisição do conhecimento através da relação com o grupo, a proposta não conseguiu romper com a organização curricular seriada e a dimensão classificatória da avaliação, tão enraizada na cultura escolar. Ao propor novos conceitos, em substituição aos anteriores, a proposta de diretrizes para a avaliação escolar continuou priorizando saberes, excluindo e segregando muitos/as alunos/as à condição de reprovados, de incapazes.

Em consonância com a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que, em seu artigo 24, inciso V, alínea b, institui a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”, o Conselho Municipal de Educação aprovou, através do Parecer nº 02/99, a implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem, com o objetivo de melhorar o fluxo escolar e atender o grande número de alunos/as com distorção idade/série.

Ainda de acordo com a Lei 9394/96, que em seu artigo 32, parágrafo 1º, estabelece que “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”, e acompanhando as políticas educacionais de outros estados e municípios brasileiros, a

SME/RJ, através da Resolução nº 684, de 18 de abril de 2000, instituiu o Primeiro Ciclo de Formação, abrangendo os três primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental (inicial, intermediário e final), marcando, em seu texto, a intenção de expandir essa proposta para as outras séries. De acordo com o texto da referida Resolução (RIO DE JANEIRO, 2008, p.56), “a organização curricular em Ciclos de Formação será implantada, gradativamente, na Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro”.

Essa proposta de implantação gradativa de Ciclos de Formação no sistema de ensino do município, em sintonia com o MULTIEDUCAÇÃO, trouxe, em seu escopo, uma concepção de avaliação continuada e formativa para o processo ensino-aprendizagem e instituiu os Registros de Avaliação como um instrumento de grande importância para o acompanhamento dos processos individuais de construção de conhecimento. De acordo com a Resolução,

A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno deve ser contínua e ter como um de seus propósitos subsidiar a prática dos professores, oferecendo diagnósticos significativos para a definição e redefinição do trabalho escolar, corrigindo os rumos do processo educativo em curso. (RIO DE JANEIRO, 2008, p.56)

os instrumentos de avaliação utilizados devem contemplar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno e da turma como um todo, não se limitando a momentos estanques de aplicação de provas e testes. (RIO DE JANEIRO, 2008, p.56)

Dentro dessa perspectiva de trabalho, eliminou-se a retenção, dentro do Primeiro Ciclo de Formação, nos níveis inicial e intermediário, e instituíram-se as atividades de Recuperação Paralela e Curso de Férias para os/as alunos/as com diagnóstico de dificuldade na construção do conhecimento.

A partir de 2002, as Classes de Progressão substituíram o Programa de Aceleração da Aprendizagem e passaram a atender alunos/as com mais de 9 anos que não conseguiram construir (Nível I) ou consolidar (Nível II) o processo de leitura e escrita.

A proposta inicial de implantação gradativa dos Ciclos de Formação para todo o ensino fundamental não se concretizou nos anos imediatamente posteriores. Mudanças no cenário político da administração do município adiaram a concretização desse projeto para 2007, e o Primeiro Ciclo de Formação se manteve como proposta isolada nos anos iniciais do ensino fundamental.

O ano de 2003 foi marcado novamente por mudanças nas diretrizes de avaliação na rede pública municipal. Através da resolução nº 776, de 08 de abril de 2003, novos conceitos (O – Ótimo; MB – Muito Bom; B – Bom; R – Regular e I – Insuficiente) foram instituídos para expressar a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos/as alunos/as

do Primeiro Ciclo de Formação à 8ª série, das Classes de Progressão (I e II) e do Projeto de Educação Juvenil. Os Registros de Classe foram novamente confirmados como instrumentos importantes de acompanhamento das conquistas dos/as alunos/as e como norteadores de práticas pedagógicas.

Em 2005, o Projeto Educação Juvenil (PEJ) passou a ter a denominação de Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), atendendo jovens de 14 a 25 anos e adultos de todas as idades “com interesse em estudar e terminar o ensino fundamental”.

Acompanhando políticas educacionais implantadas em outros estados e municípios brasileiros, no ano de 2007, as Classes de Progressão foram extintas e, através da Resolução nº 946, de 25 de abril de 2007, o sistema de Ciclos de Formação foi ampliado para todo o ensino fundamental da Rede Pública Municipal. Foram instituídos três Ciclos de Formação com duração de três anos cada um. Durante o mesmo ano, mais uma resolução (Resolução SME/RJ nº 959, de 18 de setembro de 2007), duas portarias de regulamentação (Portaria E/DGED nº 33, de 08 de outubro de 2007, e Portaria E/DGE nº 34, de 08 de outubro de 2007) e um decreto (Decreto nº 28878, de 14 de dezembro de 2007) estabeleceram diretrizes para a avaliação escolar na rede pública municipal e regulamentaram a nova proposta de ensino.

A concepção de avaliação expressa nos documentos, em consonância com o Núcleo Curricular Básico – MULTIEDUCAÇÃO, propôs-se a ser contínua, formativa e diagnóstica, afirmando a importância do Registro de Classe “como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno”.

Os textos dos documentos também sinalizam a intenção da SME/RJ (2008, p.44, 72, 78) de “realizar anualmente, no período final de cada ciclo, avaliação de rede, visando monitorar e replanejar, quando necessário, suas ações”. Essas avaliações, organizadas e aplicadas pela CESP/UNB e denominadas de Prova-Rio, foram implantadas em 2007, marcando o início de uma nova postura, por parte da SME/RJ, de implementação gradativa de avaliações externas e estandardizadas na rede municipal nos anos posteriores.

No entanto, analisando os textos dos documentos citados, observa-se que a implantação da organização do ensino em Ciclos de Formação para todo o ensino fundamental gerou muitas dúvidas em relação ao processo de avaliação dos/as alunos/as, fazendo-se necessário, durante o ano de 2007, vários documentos para regulamentar as diretrizes do trabalho a ser realizado.

O texto da Resolução SME/RJ nº 946/07 ressalta a importância dos relatórios individuais contidos no Registro de Classe e institui os conceitos: Muito Bom (MB), Bom (B)

e Regular (R), sinalizando a possibilidade de retenção do/a aluno/a ao final de um Ciclo, através de decisão em Conselho de Classe. De acordo com o texto:

Art. 10: §1º- Ao aluno que concluir um ciclo com conceito Regular (R) deverá ser efetivado pela Unidade Escolar trabalho pedagógico específico, no início do ano subseqüente, desenvolvendo-se procedimentos de ensino diferentes daqueles utilizados no ano anterior e mais adequados às suas necessidades.

§2º - O aluno que, ao término do período final de cada ciclo, estiver na situação prevista no Parágrafo Único do art. 3º desta Resolução, terá sua enturmação definida para o ano letivo seguinte pelo Conselho de Classe, que indicará proposta de trabalho pedagógico que atenda suas necessidades educacionais já registradas em Relatório. (RIO DE JANEIRO, 2008, P.73)

Na Resolução SME/RJ nº 959/07 e no Decreto nº 28878/07, um novo conceito é instituído: RR (Registra Recomendações). Esse aponta também para a possibilidade de retenção do/a aluno/a no período final do ciclo, mediante decisão do Conselho de Classe. De acordo com o texto:

Art. 10: § 3º- O aluno que, ao término do período final de cada ciclo, obtiver conceito RR, terá sua enturmação definida para o ano letivo seguinte pelo Conselho de Classe, que indicará proposta de trabalho pedagógico que atenda suas necessidades educacionais já registradas em Relatório. (RIO DE JANEIRO, 2008, p.79)

Pelo número de documentos publicados pela SME/RJ no decorrer do ano letivo de 2007, pelas discussões veiculadas pelos meios de comunicação nesse período, podemos inferir que esse foi um ano letivo marcado por incertezas e por mudanças no cotidiano das escolas. A proposta de organização em ciclos trouxe, embutidos em suas concepções, novos modelos de funcionamento da escola, a necessidade de um trabalho conjunto a ser realizado por toda a equipe e a responsabilidade de todos pela trajetória escolar de cada aluno/a. Para Fernandes,

A escola em ciclos, por ser uma escola na qual exige-se uma mudança, torna-se, mais do que as outras, em uma escola em conflito, inquieta, uma vez que tudo está sendo questionado: a forma de avaliar, a maneira de se entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços. (FERNANDES, 2008, p.108)

O ano de 2008 foi marcado pelas inúmeras tentativas de adequação das escolas às novas orientações, pelas discussões em torno das dificuldades para a sua viabilização e, como ano de eleições municipais, por uma intensa discussão na mídia sobre as propostas de

campanha, apresentadas por candidatos à prefeitura, para o encerramento dos Ciclos de Formação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

A proposta de organização da escola em Ciclos de Formação não resistiu às críticas e às mudanças no cenário político municipal. No dia 1º de janeiro de 2009, o prefeito eleito, atendendo às promessas de campanha eleitoral, revogou, através do Decreto nº 30340, o Sistema de Ciclos de Formação e instituiu novas orientações para a organização do ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro. De acordo com o texto do referido Decreto:

Considerando que o sistema de progressão continuada tem se mostrado inadequado ao necessário aperfeiçoamento e melhoria do ensino público municipal,

Considerando ser imprescindível o estabelecimento de parâmetros objetivos de aferição do rendimento escolar dos alunos municipais,

Considerando que todos os alegados benefícios do regime de “aprovação automática” não se confirmaram na prática,

Considerando a premente adoção de medidas tendentes ao resgate da qualidade do ensino público municipal,

DECRETA: Art.1º - Fica revogado o Decreto “N” nº 28.878, de 17/12/2007, que instituiu o sistema de “progressão automática” no âmbito do Município do Rio de Janeiro. (D.O 1º/01/2009)

Arroyo, ao afirmar que a prática da reprovação e retenção continua “legitimada na nossa cultura social, política e pedagógica”, convida-nos a refletir sobre esse primeiro ato do prefeito eleito:

Um exemplo recente recolhido pela mídia como manchete: “Prefeito empossado decreta como primeiro ato a volta de reprovação nas escolas”. O que leva um prefeito novo a esse primeiro gesto político tão simbólico? Mostrar que a reprovação terá um trato político. Não tratada como brincadeiras de escolas, de mestres ou de redes. Insere-se na nossa cultura e tradição política reprovar, segregar, e com rigor, os coletivos populares que acedem às escolas públicas. Esse gesto político repõe no seu lugar a reprovação como prática inserida no jogo político mais tradicional e mais conservador. (ARROYO, 2009, p.130, 131)

O ano letivo de 2009 teve início com muitas mudanças no contexto educacional da rede pública do município do Rio de Janeiro. O encerramento da proposta de organização das escolas em Ciclos de Formação para o ensino fundamental trouxe novas diretrizes de trabalho.

4.2 Os processos avaliativos e sua normatização na política educacional do Rio de Janeiro em 2009 e 2010

Ainda no mês de janeiro, o Decreto nº 30426, de 26 de janeiro de 2009, estabeleceu o modelo de organização das escolas e as diretrizes para a avaliação escolar. O primeiro Ciclo de Formação para as três séries iniciais ficou mantido para o ano de 2009, mas com a orientação de seu encerramento ao final do ano letivo. Novos conceitos para a avaliação foram instituídos: MB (Muito Bom); B (Bom); R (Regular); I (Insuficiente), sendo o conceito I (Insuficiente) indicador da reprovação tanto no final do Primeiro Ciclo de Formação, quanto ao término de cada ano escolar (4º ao 9º anos). Os Registros de Classe continuaram como “documento oficial da Rede Municipal, em todos os seus níveis e modalidades, para a anotação das ações pedagógicas e do desenvolvimento e aprendizagem dos/as alunos/as pelos professores regentes” (artigo 20). A prova externa (Prova-Rio), para a avaliação de rede, foi mantida.

A Portaria E/DGED nº 40, de 4 de fevereiro de 2009, regulamentou os dispositivos constantes no Decreto nº 30426, nos quais determinou, entre outras providências, a atribuição de um conceito global para cada aluno/a, a reprovação do/a aluno/a com conceito global I (Insuficiente), a indicação de atividades de recuperação a serem desenvolvidas desde o início do ano letivo subsequente para os/as alunos/as com conceitos R (Regular) e I (Insuficiente).

Em março de 2009, dando continuidade às promessas de mudanças no ensino público municipal, a SME/RJ, através da Resolução SME nº 1010, de 04 de março de 2009, encaminhou outras orientações para a avaliação escolar. Uma tabela de conversão de notas em conceitos foi instituída. Segundo o texto da Resolução:

Art. 1º Para fins de avaliação dos alunos será utilizada a seguinte tabela de conversão de notas em conceitos:
I – de 80 a 100 – MB (Muito Bom);
II – de 70 a 79 – B (Bom);
III – de 50 a 69 – R (Regular)
IV – de 0 a 49 – I (Insuficiente). (D.O de 05/03/2009)

É importante ressaltar que o termo desempenho acadêmico evidencia a opção, por parte da nova administração, por um modelo de avaliação de desempenho em oposição ao modelo de avaliação de aprendizagem do/a aluno/a, proposto pelo MULTIEDUCAÇÃO. Segundo o texto,

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; (Resolução SME/RJ nº 1010; D.O 05/03/2009)

Nessa resolução, foram instituídas provas bimestrais de Português e Matemática, enviadas pela SME/RJ para serem aplicadas a todos os/as alunos/as. Aos instrumentos de avaliação (instrumentos elaborados pelo/a professor/a e provas bimestrais da SME) foram atribuídos pesos diferenciados. De acordo com a Resolução,

Art. 3º Aos instrumentos de avaliação serão atribuídos pesos diferenciados, conforme disposto a seguir:

I – provas bimestrais encaminhadas pelo nível central da Secretaria Municipal de Educação: peso 02;

II – demais instrumentos de avaliação utilizados pelo professor: peso 01; (D.O de 05/03/2009)

Entretanto, essa resolução foi revogada treze dias depois, em 17 de março de 2009, através da Resolução SME/RJ nº 1014, que suprime o artigo 3º da Resolução anterior, indicando uma reavaliação, por parte da SME/RJ, sobre o impacto dessa medida no trabalho cotidiano do/a professor/a, dentro de sua sala de aula.

Vale ressaltar, para essa reflexão, duas considerações, dentro da própria resolução, que apontam a dimensão de discussões suscitadas no universo de profissionais da educação da rede municipal, que resultaram na revogação da Resolução SME/RJ nº 1010:

Considerando que é política da atual administração da Secretaria Municipal de Educação, o aperfeiçoamento contínuo de ações;

Considerando as conclusões resultantes de discussões realizadas junto ao Conselho Municipal de Educação, e às Comissões de Representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar – diretor, professor, funcionário e responsável de alunos, (SME/RJ nº 1014; D.O de 18/03/ 2009)

O artigo 3º foi suprimido na Resolução SME/RJ nº 1014/09, e as avaliações bimestrais encaminhadas pelo nível central da SME/RJ aparecem como “instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno”, perdendo, assim, sua importância como o principal instrumento de avaliação do/a aluno/a.

Não foram poucas as mudanças propostas pela nova administração durante o ano letivo de 2009. Descritores de cada matéria (Português e Matemática) passaram a ser encaminhados bimestralmente para as escolas, tendo o objetivo de funcionar como “Matriz de Referência” para a preparação dos/as alunos/as para as avaliações externas. As provas bimestrais passaram a ser encaminhadas para as escolas e foram organizadas acompanhando o modelo de questões de múltipla escolha, utilizado em outras avaliações de grande escala em nosso país (Provinha Brasil, Prova Brasil).

As tentativas de adequação das escolas às novas diretrizes e as tensões provocadas por essas mudanças nos instrumentos de avaliação e na rotina do trabalho docente e discente geraram diferentes interpretações na extensa e complexa rede escolar do município.

A nova política educacional implantada, marcada principalmente por uma maior intervenção de instituições externas, através de programas e projetos (Se Liga, Acelera, Fórmula da Vitória, Projeto Alfa e Beto, entre outros), as provas anuais de avaliação de rede (Prova Rio); a publicação de *rankings* de desempenho, as avaliações bimestrais enviadas pela SME/RJ e as avaliações nacionais (Prova Brasil) fizeram de 2009 um ano de trabalho direcionado para o cumprimento de atividades de revisão e aplicação de constantes avaliações desde o início do ano.

As provas da rede (Prova Rio), que avaliaram os/as alunos/as do 3º e 7º anos, resultaram, ao final do ano letivo, num perfil das escolas públicas municipais através do *ranking* das escolas com melhor e pior desempenho. Os melhores alunos/as foram premiados e as escolas com melhor desempenho receberam a promessa de melhoria estrutural em suas unidades e a tarefa de “apadrinhar” as escolas com desempenho abaixo do esperado, oferecendo orientações e estratégias para a resolução de seus problemas. Para Arroyo,

Um dos significados mais perversos da política de avaliação é que os coletivos populares são confrontados entre si. As escolas populares do sul, melhores do que as do nordeste; dentro de um município, a escola da periferia, da favela, pior do que a escola de bairro; as escolas do campo com piores rendimentos do que as das cidades. (ARROYO, 2009, p.137)

Podemos observar que a concepção de avaliação, expressa na política educacional adotada, aproxima-se de uma abordagem classificatória e seletiva que, segundo Fernandes (2008, p.103), é “coerente com a lógica de uma escola planejada segundo a idéia de uma aprendizagem meritocrática, que se dá de forma linear e que acontece de acordo com as motivações externas aos sujeitos.”

Ao final do ano letivo de 2009, uma nova resolução dispôs sobre a recuperação final, instituindo a segunda época como mais uma oportunidade para a aprovação dos/as alunos/as com desempenho abaixo do esperado. De acordo com a Resolução SME/RJ nº 1048, de 02 de dezembro de 2009,

Art. 4º - Os alunos com conceito global I, atribuído pelo COC, por desempenho considerado insuficiente em até três disciplinas do Núcleo Comum, deverão fazer dever de férias e serão submetidos à prova de 2ª época nessas disciplinas. (D.O de 03/12/2009)

Com a publicação dessa resolução, novamente as escolas tiveram que adequar sua rotina de final de ano de acordo com as novas orientações. Os deveres de férias foram preparados por equipes de professores/as e os/as alunos/as retornaram na segunda quinzena de janeiro de 2010 para a entrega dos deveres concluídos e submissão às provas.

Cabe ressaltar ainda que as provas de segunda época, que se constituem em uma grande novidade para alunos/as, pais e professores/as mais jovens, significam a retomada de uma prática pedagógica conhecida para aqueles que tiveram sua formação escolar nas décadas de 1960 e 1970, quando esse modelo de avaliação fazia parte do cotidiano e do calendário escolar.

Para o ano letivo de 2010, a SME/RJ, através da Resolução nº 1060, de 01 de fevereiro de 2010, estabeleceu nove anos de escolaridade em regime seriado; encerrou a proposta do Primeiro Ciclo de Formação, entretanto, “devido ao caráter processual da alfabetização”, manteve a não retenção no 1º e no 2º anos; instituiu o Sistema de segunda época para as disciplinas básicas; manteve as avaliações bimestrais encaminhadas pela SME/RJ (Português, Matemática); instituiu a prova de Ciências; o sistema de conversão de notas em conceito global e manteve a avaliação anual de rede (Prova Rio).

Através da rede oficial do município, a SME/RJ afirmou a intenção de expandir a avaliação de rede (Prova Rio) para o 4º e 8º anos e o projeto de instituição de um sistema de premiação de professores/as e funcionários/as através dos resultados dessas avaliações. Segundo declaração publicada:

- A Prova Rio, além de medir o desenvolvimento escolar dos alunos, vai gerar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-RIO). O índice servirá de base para a premiação anual de professores e funcionários das escolas a partir deste ano, dentro do Termo de Compromisso de Desempenho Educacional, assumido pela rede para melhorar o ensino. (SME/RJ/Notícias da Educação/ 15/01/2010)

A resolução SME/RJ nº 1078, de 27 de maio de 2010, estabeleceu as diretrizes para a avaliação escolar. Nessa resolução, ficaram confirmadas as diretrizes estabelecidas na Resolução nº 1060/2010 e a importância das avaliações bimestrais encaminhadas pela SME/RJ, cujas notas deveriam ser registradas no Boletim Escolar junto com o conceito global atribuído ao/a aluno/a, a partir do conjunto de avaliações feitas pelo/a professor/a durante o bimestre.

No mesmo dia, a resolução SME nº 1079, de 27 de maio de 2010, instituiu projetos especiais de correção de fluxo na rede municipal: Realalfabetização 1, para alunos/as do 2º ao

5º anos não alfabetizados/as, com defasagem idade/série igual ou superior a dois anos; Realfabetização 2, para alunos/as do 6º ano considerados/as não alfabetizados/as; Aceleração 1, para alunos/as oriundos/as do projeto Realfabetização I; Aceleração 2, para alunos/as do 7º e do 8º anos com defasagem idade/série igual ou superior a dois anos.

Em julho de 2010, a SME/RJ instituiu uma prova de Português para os/as alunos/as do 1º ano do ensino fundamental, prova essa que foi organizada fundamentalmente com questões da Prova Brasil, direcionada para os/as alunos/as do 2º ano em 2009, configurando-se, assim, em um “simulado” para uma segunda prova que foi aplicada no final do ano letivo para os/as alunos/as do 1º ano. Essa prova foi elaborada e aplicada através de uma instituição externa à SME/RJ, seguindo o modelo da Prova Rio. Para os/as alunos/as do 3º, 4º, 7º e 8º anos do ensino fundamental, também foi aplicada, em outubro de 2010, uma prova envolvendo questões de Português e Matemática, sem objetivos de pontuação e classificação, nomeada oficialmente de “simulação” para a Prova Rio, que foi realizada no mês de novembro.

A intenção de premiação a partir do desempenho dos/as alunos/as nas avaliações externas (Prova Brasil e Prova Rio) se concretizou com o Prêmio Anual de Desempenho, configurado por um salário adicional para professores/as e funcionários/as das escolas regulares, um salário e meio para os/as professores/as e funcionários/as do Projeto Escolas do Amanhã⁹ e uma promessa de viagem a Nova Iorque para diretores/as e professores/as de escolas do primeiro e segundo segmentos que atingiram as maiores notas no IDEB/2009.

A análise dos documentos que tratam das políticas educacionais formuladas e estabelecidas para a rede pública municipal do Rio de Janeiro, ao longo dos últimos 15 anos, aponta para uma reflexão sobre o papel central da avaliação de desempenho, que vem se fortalecendo no processo educativo de crianças e adolescentes, e para a dificuldade de se romper com a função classificatória e excludente dos instrumentos utilizados. Para Esteban,

O desenvolvimento técnico da avaliação é uma consequência da tentativa de ampliar a eficácia e a eficiência do sistema, medidas prioritariamente através de parâmetros econômicos. A avaliação vai se distanciando do processo ensino/aprendizagem ressaltando sua função de controle social mediado pela prática pedagógica. (ESTEBAN, 2002, p.102)

As propostas de implantação de práticas avaliativas mais qualitativas (avaliação contínua e formativa, registros individuais e relatórios de percursos de aprendizagem) aparecem, nas propostas analisadas, atreladas a instrumentos de verificação de desempenho

⁹Projeto Escolas do Amanhã – Projeto da SME/RJ que inclui 150 escolas localizadas em 73 comunidades do município do Rio de Janeiro consideradas de risco.

(testes e provas) e à hierarquização de saberes (notas e/ou conceitos), não conseguindo se desvincular do viés positivista que historicamente perpassa a educação brasileira. Segundo Afonso (2009, p.39-40), “a avaliação formativa, enquanto forma de avaliação contínua, pode também significar um controle constante sobre os alunos” perdendo, assim, sua função primordial de “dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica.”

As políticas educacionais implantadas no município do Rio de Janeiro, que passaram a utilizar provas estandardizadas com divulgação de resultados; a divulgação de *rankings* de alunos/as e escolas com melhor desempenho; a premiação de alunos/as, professores/as e funcionários/as a partir dos resultados obtidos fortalecem, cada vez mais, uma política educacional baseada na meritocracia, na competição e na seleção. Como podemos pensar numa proposta de escola democrática e justa, quando suas diretrizes de avaliação se pautam em ordenação, seleção e competição?

Santos nos ajuda a refletir sobre e compreender as questões que perpassam pela escola na atualidade. Para o autor (2007, p.52, 53), “na matriz da modernidade ocidental há dois modelos, dois tipos de conhecimento que podem se distinguir da seguinte maneira: o conhecimento de regulação e o conhecimento de emancipação”. No conhecimento regulação (CR), a ignorância é caos e conhecer é ordem; portanto a trajetória do CR vai do caos à ordem. No conhecimento emancipação, a ignorância é colonialismo e conhecer é autonomia solidária. O conhecer vai do colonialismo à autonomia solidária. Entretanto, o conhecimento regulação passou a dominar totalmente o conhecimento emancipação, recodificando, canibalizando e pervertendo suas possibilidades, fazendo com que o colonialismo passasse a ser uma forma de ordem.

Santos (2007, p.62) afirma que, para uma democracia de alta intensidade, torna-se necessário, então, reinventar o conhecimento emancipação “a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença”, no qual “uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais” (Idem, p.63).

CAPÍTULO V: EVIDENCIANDO OS PROCESSOS AVALIATIVOS DA ESCOLA MUNICIPAL FUTURO

Pesquisar é procurar, e só procura quem se acha insatisfeito, inquieto, curioso, quem se sente desafiado pelo mundo, quem não se conforma com as explicações que lhe são dadas.

(AZEVEDO, 2002, p.57)

Em fevereiro de 2010, eu cheguei à Escola Municipal Futuro com o objetivo de conhecer, analisar e refletir sobre as práticas avaliativas e os registros de resultados realizados pelas professoras dos anos iniciais de escolaridade.

Para realizar essa tarefa, foi preciso mergulhar no cotidiano da escola, observando e participando de atividades dentro e fora da sala de aula, analisando documentos, conversando com o grupo de professores/as e refletindo sobre as coisas que vivenciava. Muitas vezes, o silêncio foi mais alto e forte do que as palavras; em outras, os gestos, o olhar, um leve toque diziam coisas que as palavras não conseguiam revelar. Esse “mergulho no cotidiano” (ALVES, 2002) foi como tirar muitas fotos, em diferentes ângulos, sob diversos focos de luz.

Procurando caminhos que me oferecessem pistas para compreender práticas avaliativas realizadas pelos/as professores/as, fui conhecendo a escola e as pessoas que nela trabalhavam.

5.1 Tecendo alguns fios do cotidiano

5.1.1 Os espaços da escola

A Escola Municipal Futuro tem 100 anos de funcionamento como escola e está localizada no centro de um bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro. As ruas do entorno são servidas de várias linhas de ônibus, uma estação do metrô, muitas lojas, supermercados e um grande Shopping Center. No ano letivo de 2010, atendeu 300 alunos em dois turnos, com 4 turmas de educação infantil (4 e 5 anos) e 10 turmas do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º anos). À noite, cede o seu espaço para o funcionamento de uma escola estadual que oferece um programa de educação para jovens e adultos.

O prédio principal da escola é antigo e está em processo para ser anexado ao conjunto de construções tombadas pelo Patrimônio Cultural do Município. Essa construção principal tem apenas um pavimento e está localizada no centro do terreno. Possui uma varanda comprida, ao longo da construção, de onde se pode ver o pátio principal, os portões de entrada e saída, que dão acesso às duas ruas que cercam a escola e os outros prédios que estão no seu entorno. Foi nessa varanda que encontrei a Coordenadora Pedagógica no meu primeiro dia de visita à escola como pesquisadora. Durante a conversa, Dani me contou um pouco sobre a

história da escola, falou da equipe de professores, do trabalho realizado pelo grupo e da rotina escolar. Nessa conversa, ofereceu-me uma primeira pista para o meu trabalho de pesquisa ao afirmar que:

- Acho muito bom você estar pesquisando sobre avaliação, pois esse é um tema muito polêmico aqui na escola. Com todas as avaliações que estamos fazendo, este assunto está sempre em pauta, gerando muitas discussões. Acho que os professores precisam discutir mais sobre tudo o que está acontecendo. (Diário de Campo, Fevereiro/2010)

Junto com Dani, fui conhecendo todo o espaço da escola, seus/as professores/as e funcionários/as do turno da manhã. Nesse prédio principal, junto à varanda, está localizada a copa, que funciona como ponto de encontro dos/as professores/as para bate papo e refeições (durante a pesquisa, aproveitei esse espaço de descontração e informalidade para a realização de muitas conversas com os/as professores/as); a secretaria; a sala da coordenação pedagógica, usada também como sala para o reforço escolar; uma sala de aula do 4º ano (aquela na qual ninguém gosta de trabalhar por causa do barulho do pátio); outra sala pequena sem cadeiras e mesas, usada como espaço da educação infantil e três salas que dão para um corredor na parte de trás do prédio, onde funcionam as turmas do 1º, 2º e 3º anos.

Em sua maioria, os cômodos são pequenos e as turmas são formadas, em média, por 23 alunos/as. Logo que cheguei, tive a impressão de estar numa típica casa com quintal do Rio Antigo, e essa minha impressão foi confirmada pela diretora adjunta, que informou ter sido essa a moradia do patrono da escola, no início do Século XX.

Naquele dia, estava uma manhã chuvosa, e as crianças não tiveram recreio no pátio (a chuva sempre estragava o tão sonhado recreio); as crianças corriam apressadas para refeitório e banheiros e logo voltavam chateadas para a sala de aula. Fugindo como podíamos da chuva fina e fria, que atrapalhava toda a rotina da escola, fui conhecendo e familiarizando-me com os outros espaços e com as pessoas que ali trabalhavam.

Anexos ao prédio principal, outros prédios foram construídos ao longo dos anos. A escola possui outro pátio menor, utilizado principalmente para a recreação dos/as alunos/as da educação infantil; um prédio de um pavimento, atrás do prédio principal, com duas salas de aula (educação infantil e 5º ano), os banheiros, um depósito, a casa da servente moradora e a sala de leitura. Ao lado de sala de leitura, um antigo depósito foi reformado, passando a abrigar uma sala de informática. Em um outro prédio, construído ao lado do pátio principal, funcionam a cozinha, o refeitório e a sala da direção.

Chamou a minha atenção a sala da direção estar junto ao refeitório e à cozinha, separado geograficamente das salas de aula, portanto, do pedagógico da escola. Contudo, com o tempo, fui percebendo que a direção representava uma liderança no grupo, fazendo-se presente em todos os espaços, seja na entrada e saída de alunos/as, em visitas aos/às professores/as na sala de aula, no recreio, na merenda, nos Centros de Estudo, nos Conselhos de Classe e nos eventos festivos, participando, assim, de todo trabalho pedagógico desenvolvido.

Transitando pelo espaço físico, observei que o ambiente era aconchegante, limpo e arrumado; o mobiliário era constituído de alguns móveis modernos e outros mais antigos, porém preservados; os pátios possuíam brinquedos (parquinho, traves para futebol, cesta para basquete e rede para tênis), todos em perfeito estado de conservação e lixeiras com temas infantis, para a coleta seletiva do lixo. As salas são pequenas e apertadas, tendo pouco espaço para a movimentação das crianças e dos/as professores/as. No entanto, dispõem de rádio, TV, vídeo, ar condicionado e ventiladores. Os/as professores/as reclamam da falta de espaço dentro da sala para a realização de atividades diversificadas e armazenamento de material e da proximidade dos/as alunos/as ao quadro de giz, ocasionando constantes crises alérgicas em professores/as e alunos/as. Tive oportunidade de participar de uma reunião do grupo para votação sobre o uso de verba encaminhada à escola, na qual alguns/as professores/as requisitaram a instalação de quadros brancos nas salas de aula e a decisão final do grupo foi a realização de uma pesquisa de preços para a instalação desses quadros. Contudo, até o final do ano letivo de 2010, os/as professores/as não conseguiram o quadro branco para as suas salas.

As crianças transitavam pela escola sem incomodar a rotina das outras turmas; o recreio e a merenda aconteciam individualmente, através de uma escala de horários, pois os pátios e o refeitório não comportavam um horário comum para todos/as os/as alunos/as. Durante todo período de aulas, observei crianças de diferentes turmas circulando pelos espaços da escola, merendando, conversando e brincando. Percebi que essa organização de horários diferenciados para a merenda e o recreio das turmas e a ausência de uma Sala de Professores dificultavam o encontro desses para conversas e troca de experiências. Percebi que alguns/as professores/as estavam mais distantes dos demais e que essa distância propiciava uma maior fragmentação do grupo da tarde nos encontros mensais do Centro de Estudos e nos Conselhos de Classe.

Observei a entrada dos/as alunos/as na escola. Eles/as eram recebidos pelas/os professores/as no pátio principal, organizados por turma e encaminhados para as salas. A saída também era organizada por turma e os/as alunos/as menores (educação infantil e 1º ano)

saíam alguns minutos antes do que os/as alunos/as maiores (2º ao 5º anos). Toda segunda-feira, na hora da entrada, de acordo com orientação dada pela SME/RJ, todo o grupo da escola cantava o Hino Nacional Brasileiro. A professora da sala de leitura relatou que utilizava esse momento de encontro do grupo de alunos/as, professores/as e direção para apresentações de trabalhos relativos aos projetos desenvolvidos em sua sala. Participei da Maratona de Leitura, que começou no pátio, na hora da entrada das turmas, e estendeu-se por todo o dia, com diferentes atividades de teatro, leitura de histórias, filmes e exposição de trabalhos dos/as alunos/as.

5.1.2 Os profissionais da escola

Pelas mãos de Dani, fui conhecendo toda a equipe da escola que era formada por ela, na coordenação pedagógica e na regência de uma turma do 5º ano do turno da tarde, uma diretora, uma diretora adjunta e 15 professores/as. Do total de professores/as, 11 estavam distribuídos/as nas sete turmas do turno da manhã e sete turmas do turno da tarde; três professores/as dobravam no segundo turno com segunda matrícula ou dupla regência; três professores/as atendiam os/as alunos/as nas aulas de Educação Física; uma professora coordenava a sala de leitura, atendendo todas as turmas da escola em dias intercalados.

Duas estagiárias contratadas pela SME/RJ atenderam crianças dos turnos da manhã e tarde. Esse atendimento, denominado reforço escolar, foi realizado na sala de coordenação ou em outro espaço disponível, durante o horário de aula, no turno em que o/a aluno/a estava matriculado/a.

Acompanhei alguns atendimentos do reforço escolar e, de acordo com o relato das professoras e estagiárias, seu objetivo principal foi auxiliar as crianças que ainda não conseguiam realizar todas as atividades propostas para a turma. O atendimento era feito a pequenos grupos (dois ou três alunos/as por turma), em horário combinado com os/as professores/as, e eram realizadas, fundamentalmente, atividades voltadas para a leitura e a escrita. Alguns/as alunos/as, que possuíam uma maior distorção idade/ano escolar, receberam atendimento individualizado e um número maior de atendimentos durante a semana. A justificativa dada pela Coordenadora Pedagógica para o atendimento do reforço escolar durante o período de aula era o grande número de faltas dos/as alunos/as encaminhados/as para esse atendimento no contraturno. No segundo Conselho de Classe, ficou combinado que,

durante o período em que os/as alunos/as estivessem no atendimento com as estagiárias, os/as professores/as fariam correções ou outra atividade que não representasse uma grande perda para os/as alunos/as ausentes.

A escola contou com um quadro permanente de profissionais durante todo o ano letivo. O grupo de professores/as do turno da manhã era o maior e mais antigo, e a maioria trabalhava nessa escola há mais de dez anos. Quando fui apresentada para o grupo da manhã, Dani disse: “esse é o grupo que tem a “cara da escola”, sendo responsável pela continuidade do trabalho realizado ao longo dos anos” (Diário de Campo, Fevereiro/2010). Ela enfatizou a importância do trabalho em equipe realizado pelo grupo, a “valorização da presença dos pais na escola” e o “acompanhamento e atendimento individualizado aos/às alunos/as que apresentavam dificuldades”. Fiquei curiosa para conhecer o grupo de professores/as da manhã e uma pergunta logo veio em minha cabeça: o que proporciona essa diferença entre os dois grupos?

Ao longo da pesquisa, percebi que o grupo da manhã tomava as decisões importantes da escola. Nos encontros realizados no turno da tarde, algumas professoras não participavam, porque já haviam participado das discussões no turno da manhã e, quando apareciam, comunicavam ou comentavam as decisões e os temas discutidos pela manhã. Assim, a participação dos/as professores/as em Centros de Estudo e Conselhos de Classe, no turno da tarde, ficava reduzida a apenas três professores/as regentes, que se encontravam impossibilitados/as de frequentar as reuniões do turno da manhã, por terem compromissos com outras escolas. Dos três professores/as, apenas uma tinha lotação definitiva na escola e estava lá há três anos; os outros dois chegaram ao início de 2010. Pude ouvir o silêncio de um professor que, apesar de frequentar todos os encontros, não participava das discussões, limitando-se a responder o que era solicitado pela direção.

Durante o ano, uma professora da educação infantil tirou Licença Especial e ficou ausente da escola por um mês, sendo substituída pela diretora adjunta, que assumiu a regência da turma durante esse período. Dani teve o seu trabalho de coordenação pedagógica prejudicado por dificuldades em sua vida pessoal, que resultaram em algumas licenças durante o primeiro semestre e uma licença de noventa dias a partir do segundo, na matrícula que respondia pela coordenação pedagógica da escola. Sua matrícula na regência de turma, no turno da tarde, foi mantida, pois, de acordo com o seu relato, “os alunos são a nossa prioridade e não podem ficar sem professor” e a direção assumiu parcialmente a função da coordenação pedagógica durante o período em que ficou afastada. Apesar de sempre estar com a diretora nas reuniões do grupo, percebi que Dani se colocava, nas discussões, como professora, expondo seus desafios com a turma do 5º ano e seus encaminhamentos. As

decisões e orientações, no contexto macro da escola, ficavam a cargo da diretora. Avalio que, pelo pouco tempo em que ficou no cargo (assumiu a função no início de 2009) e pela fragilidade ocasionada pelo momento difícil em sua vida pessoal, durante o ano de 2010, não foi possível alicerçar seu perfil de coordenadora pedagógica da escola.

Em encontros com o grupo, a diretora justificou a decisão da direção de cobrir as licenças dos/as professores/as, pela total impossibilidade para conseguir, junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), professores/as que pudessem substituir os/as professores/as licenciados/as. Ela relatou que: “aqui, a gente resolve dentro da escola o que dá para resolver. As turmas não podem ficar em casa, sem professor e a CRE não tem professor para substituir ninguém” (Diário de Campo, Fevereiro/2010).

Encontrei a diretora da escola para uma conversa na minha primeira visita ao turno da tarde. Quando cheguei, Dani não pôde me receber, porque estava em turma, e a diretora me recebeu na varanda, onde ficamos conversando sobre a escola, enquanto observávamos o recreio alegre e barulhento das turmas, no pátio principal. A escola pulsava na sua rotina diária: crianças brincavam no pátio, outras merendavam no refeitório, outras se dirigiam para a sala de leitura.

Nesse encontro, falamos sobre a escola e sobre avaliação. A diretora comentou sobre as muitas mudanças que estavam acontecendo graças à política educacional implantada pela nova administração da rede municipal e apontou suas preocupações. Quando perguntei sobre as novas diretrizes de avaliação para a rede de ensino do município, ela disse:

- Eu já vi muita coisa nessa minha vida de professora e aprendi que as administrações chegam e vão embora, as políticas sempre mudam e nós, professores, continuamos aqui, em nossas escolas, tentando resolver os nossos problemas e eu tento resolvê-los como posso. Muita coisa aqui, eu faço diferente.

- A cada dia chegam mais avaliações. Para que servem? Não sei. Para mim, a avaliação importante é aquela que é feita pelo professor, pois é ele que conhece o aluno, é ele que sabe o que foi trabalhado em sala. As provas da SME/RJ, a Prova Brasil, a Prova Rio não conseguem avaliar o que cada professor trabalha na sua turma. Tem hora que vem fácil demais, tem hora que avalia matérias que não foram dadas, nunca avalia a escrita. É prova demais! Eu não sei onde tudo isso vai chegar! (Diário de Campo, Fevereiro/2010)

Novas interrogações me assaltaram depois daquela conversa: O que será que a escola faz diferente? Como as/os professores/as utilizam esses instrumentos de avaliação, que já chegam prontos para serem aplicados? Com a sua fala, a diretora apontava suas dúvidas e questionamentos sobre as novas orientações na política educacional para o processo avaliativo

a ser realizado, a distância dessas com o cotidiano da escola e como se relacionava com as políticas instituídas.

A leitura de Certeau (2008. p.41) veio em meu socorro e apontou-me um caminho de investigação: as maneiras de fazer desses/as professores/as ao utilizarem as políticas culturais. Para o autor, os sujeitos ordinários são intérpretes ativos e criativos e não se submetem passivamente às ordens que lhe são impostas. Eles reinventam o seu cotidiano através das maneiras de fazer, que se constituem nas “mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”. Essa era uma pista importante para o meu trabalho e precisava ser investigada.

Continuando a nossa conversa, a diretora comentou que a maioria dos/as professores/as possuía curso superior; a rotatividade de professores/as era muito baixa e acontecia mais no turno da tarde, pois três professores/as não possuíam lotação definitiva na escola e cobriam professores/as licenciados/as; a reprovação e a evasão de alunos/as eram pequenas e a escola recebia mais solicitações de vagas do que era capaz de atender, sendo o turno da manhã o mais concorrido para o preenchimento das vagas disponíveis.

A diretora chamou a atenção para as novas diretrizes da política educacional que estavam sendo implantadas na rede pública municipal a partir de 2009 e mostrou-se preocupada com as últimas orientações dadas pela SME/RJ. Como a escola obteve bom desempenho na Prova Rio de 2009, deveria apadrinhar outra escola com desempenho abaixo das metas estipuladas, dando-lhe sugestões e orientações. Ela relatou:

- Tive um encontro com a diretora da outra escola. É muito constrangedor dar palpites na gestão de uma colega. O que eu ia dizer pra ela? As escolas são diferentes e eu não sei o que acontece lá. Então, eu resolvi falar de coisas que dão certo por aqui e perguntei:
- Você tem educação física, sala de leitura?
- Ela respondeu que não tinha sala de leitura e eu disse:
- Eu não abro mão da sala de leitura. Se você quer oferecer um trabalho de qualidade para os seus alunos, não abra mão da sala de leitura, porque ela faz uma grande diferença no trabalho que fazemos em nossa escola. (Diário de Campo, Fevereiro/2010)

O relato da diretora indica que a comparação de desempenhos, produzido pela publicação de *rankings*, vem modificando a rotina das escolas, tanto das com bom desempenho como das que não atingiram as metas esperadas, gerando, assim, desconforto e competição entre as diferentes equipes de direção. Para Fernandes,

(...) a elaboração e a publicação de rankings podem ter outros efeitos indesejáveis, como o de estigmatizar escolas que eventualmente até poderão estar fazendo um bom percurso para melhorar, desmoralizando os

professores e os demais colaboradores da escola e a própria comunidade em que esta se integra. (FERNANDES, D. , 2009, p.124)

O trabalho realizado na sala de leitura, tão valorizado pela direção da escola, chamou a minha atenção. Esse era um espaço da escola que eu gostaria de conhecer.

A diretora tem 50 anos de exercício do magistério e, junto com a diretora adjunta, dirigem essa escola há sete anos. De acordo com minhas observações, avalio que ela se constitui numa liderança importante dentro da escola, pois demonstrou ser uma figura articuladora do trabalho pedagógico desenvolvido. Em reuniões com o grupo de professores/as, ela gostava muito de contar casos da sua longa experiência como professora e em cargos de direção. Utilizava esses relatos para ilustrar situações vividas pelo grupo e provocar discussões. Acompanhava o pedagógico da escola através de um caderno particular com anotações sobre os/as alunos/as e as turmas. Conversava com os/as professores/as sobre as conquistas das turmas. Cobrava posicionamentos e compromissos acordados. Conhecia muitos/as alunos/as pelo nome e acompanhava bem de perto suas histórias de vida e suas trajetórias escolares.

A diretora adjunta dividia com a diretora as responsabilidades na gestão da escola. Percebi que se encarregava fundamentalmente das tarefas administrativas, como, por exemplo, acompanhar as obras e consertos na escola; organizar documentos junto à SME/RJ; resolver compromissos bancários etc. Ela tem mais de vinte e cinco anos de magistério e já trabalhou com a diretora em outras escolas do município; esteve sempre presente, junto com a diretora, nos Conselhos de Classe, Centros de Estudo e eventos festivos da escola.

Nas minhas primeiras visitas, guiada pela coordenadora ou pela diretora, fui conhecendo todos os profissionais da escola. Como não estava participando das atividades em sala de aula (este espaço ainda não estava aberto para mim), o refeitório e o pátio se constituíram em lugares de encontro, já que os/as professores/as ficavam disponíveis para conversar, enquanto os/as alunos/as merendavam ou brincavam. Ao relatar os objetivos da minha pesquisa, alguns professores me perguntaram se eu era da SME/RJ e, num desses encontros, ao ouvir a minha resposta negativa, uma professora disse: “Ah! Você é sofredora como a gente! Assim dá pra conversar!” (Diário de Campo, Março/2010). As tensões provocadas pelas estruturas e hierarquias de poder que perpassam pelas relações dos/as professores/as com a SME/RJ estavam ali explicitadas. O sentimento de que eu pertencia ao grupo, não especificamente àquele grupo, mas ao grupo maior de professores de escolas públicas, abriu os primeiros caminhos de discussão das práticas, dos questionamentos, dos

desafios vividos pelos/as professores/as no seu dia a dia de trabalho e que, na maioria das vezes, vinham ao encontro dos meus próprios desafios vivenciados em minha sala de aula.

Nesses encontros de conversa, uma frase chamou a minha atenção: “Esta escola é diferente, é um oásis”. Foi dita de várias maneiras, em diferentes grupos e em diferentes situações:

-Esta escola é um oásis perto do que eu já vi no município... (Prof. Diário de Campo, Março/2010)

- Aqui é um oásis; as turmas são pequenas, a clientela é diferente, os pais são diferentes. (Prof. Diário de Campo, Março/2010)

- A educação infantil faz uma grande diferença na vida escolar da criança. Aqui na escola, os alunos são trabalhados desde a educação infantil e, quando chegam ao 1º ano, já têm um olhar diferente para a leitura e a escrita, já dominam a rotina escolar e os materiais. Tudo isso facilita muito o nosso trabalho. (Prof. Diário de Campo, Março/2010)

- Não podemos comparar esta escola com outras escolas. Aqui não tem violência, não tem tiroteio. É injusto comparar, isto aqui é um oásis. (Prof. Diário de campo, Maio/2010)

- Eu trabalhei em outras escolas e sinto a diferença. Esta comparação entre escolas é muito cruel. Aqui, os alunos têm material escolar, fazem dever de casa. Os pais até reclamam com a direção quando um professor não manda dever. Os pais estão sempre na escola, participam das reuniões de pais, das festas, mandam recados pela agenda. Aqueles que não podem vir na reunião, me procuram na hora da saída, querem saber o que foi discutido. Olha, eles têm agenda! Esta parceria da família com a escola faz muita diferença... (Prof. Diário de Campo, Agosto/2010)

Em suas falas, os/as professores/as apontavam características da escola que a diferenciava da maioria das escolas públicas municipais: localização privilegiada no centro comercial do bairro, estando distante de áreas onde a violência dificulta o funcionamento das escolas; número reduzido de alunos em sala; clientela de alunos/as com melhores condições sociais e econômicas; participação dos pais; frequência da maioria dos/as alunos/as à educação infantil. Percebi que alguns/as professores/as se mostraram preocupados/as com os novos rumos da política educacional do município, que reforça a comparação entre escolas, através da divulgação de *rankings* baseados no desempenho dos/as alunos/as em avaliações externas e standardizadas. Retomo a fala da professora que ilustra essa preocupação: “Esta comparação entre escolas é muito cruel.”

As conversas entre professores/as se estendiam pelos corredores, refeitório, pátio, nos Centros de Estudo e giravam em torno das promessas de premiação para as escolas com melhores desempenhos. As opiniões eram divididas e, em suas falas, alguns/as professores/as apontavam as tantas diferenças, a heterogeneidade e pluralidade que caracterizam o cotidiano das diferentes escolas, e que por isso não deveriam ser comparadas; outros se manifestavam a

favor das premiações, justificando ser essa uma maneira eficaz de promover um salto de qualidade no ensino público municipal e “reforçar o bom trabalho de alguns professores, de algumas escolas” (Prof. Diário de Campo, Abril/2010), atrelando, assim, o conceito de qualidade da educação ao melhor desempenho de alunos/as em provas.

Em seus estudos, Fernandes (2009) nos convida a refletir que uma das funções dos exames externos consiste na monitoração, ou seja, na “utilização dos resultados dos exames para pedir contas às escolas e professores”, através da publicação de *rankings*. Para o autor,

(...) as comparações que se possam fazer entre escolas tendem a não ter em devida conta seus pontos de partida; isto é, não consideram o tipo de alunos que a frequentam, nem as qualificações dos respectivos professores, técnicos e funcionários, nem os recursos materiais ou as condições físicas da escola. Além disso, as características da comunidade onde as escolas estão inseridas, também têm de ser devidamente consideradas. (FERNANDES, D., 2009, p.123)

Os/as professores/as apontaram os/as alunos/as como um importante diferencial naquela escola e como parte dos responsáveis pelo bom desempenho dessa nas grandes avaliações externas. Meu olhar se voltou para eles, buscando mais uma pista que me ajudasse a compreender “as tantas lógicas do cotidiano” (ALVES, 2002).

Observando a entrada e saída dos alunos/as, eu constatei que sua clientela se diferencia dos/as alunos/as de escolas públicas da periferia e das escolas que estão localizadas em comunidades. Uma minoria de alunos/as chegava de carro de passeio ou transporte escolar; um grande número de alunos/as chegava a pé ou de bicicleta e sempre estavam acompanhados/as por um responsável; poucas crianças chegavam sozinhas à escola. Segundo o relato dos/as professores/as, os/as alunos/as são moradores do bairro ou dos bairros próximos à escola; são filhos/as de trabalhadores/as assalariados/as (faxineiras, porteiros, camelôs), de funcionários/as do comércio do entorno, de comerciantes do bairro, de funcionários/as públicos/as e de profissionais liberais. Várias gerações de famílias, que moram nos arredores, estudaram nessa escola e retornam com seus filhos e netos para ali estudarem; antigos/as alunos/as visitaram a escola nos eventos festivos para encontrar amigos e professores. Em sua maioria, os/as alunos/as compareciam uniformizados/as; possuíam o material necessário para a realização das atividades em sala (estojo, cadernos, livros) e traziam lanche de casa; poucos merendavam a comida oferecida pela escola, apesar da insistência dos/as professores/as.

5.1.3 Sala de Leitura

Conheci a professora da sala de leitura no primeiro Conselho de Classe da escola. Durante o encontro, manifestei o desejo de conhecer o seu trabalho e ela, prontamente, me convidou para visitar a sua sala para conversarmos. Durante o ano, tivemos muitas oportunidades de conversar e trocar experiências. Acompanhei o seu trabalho, participando de algumas atividades e aulas em sua sala.

Mari tem 25 anos de magistério, possui curso superior e trabalha nessa escola há 13 anos. Atende os dois turnos em dias alternados. Sua sala é pequena e possui um grande acervo de livros organizado nas estantes que cobrem todas as paredes e espaços disponíveis. A sala conta também com quatro computadores, TV, vídeo, rádio, ar condicionado e ventiladores. Os/as alunos/as participam das atividades propostas sentados no chão, pois a sala é muito pequena e não comporta mesas e cadeiras para todos/as (a professora reclamou muito da falta de espaço e conforto para os/as alunos/as).

Mari contou que o seu trabalho é desenvolvido através de projetos, que são planejados bimestralmente, para toda a escola, sendo desenvolvidos durante os atendimentos semanais de cada turma. Organiza culminâncias para os projetos e as turmas apresentam seus trabalhos através de exposições, apresentações musicais, dramatizações etc. Sobre o trabalho realizado na Sala de Leitura, Mari relatou:

- Eu acho que as crianças gostam muito da sala de leitura. Mais do que ler histórias, elas gostam de ouvir histórias. Aqui, elas conhecem mundos diferentes e nós viajamos para muitos mundos. Eu sinto que elas gostam das coisas que acontecem por aqui. (Diário de Campo, Maio/2010)

Dentro do projeto de leitura desenvolvido pela professora, os/as alunos/as eram incentivados/as a levarem, semanalmente, livros de literatura infantil para serem lidos em casa. Uma ficha de avaliação acompanhava cada livro e a professora contava com a ajuda dos/as professores/as regentes de cada turma para o controle das trocas semanais de livros e a confecção das fichas. Ao final de cada mês, os livros e fichas eram recolhidos, e uma nova coletânea de títulos era selecionada para cada turma. Segundo relato da professora:

- O objetivo da ciranda é enriquecer a leitura das crianças e os projetos dos professores em sala de aula. Temos um grande acervo de títulos e autores e eu sempre espero que cada professor me peça livros (contos, fábulas, poesias, lendas), que complementem o seu trabalho. Mas isso nem sempre acontece, pois falta entrosamento nos nossos planejamentos e eu acabo,

muitas vezes, selecionando os títulos que acho adequados para cada turma. No final do ano, faço a contagem das fichas de leitura de cada aluno e aqueles que conseguem ler o maior número de títulos, no dia da “Maratona de Leitura”, são premiados com livros. (Diário de Campo, Maio/2010)

Quando perguntada sobre o objetivo desta premiação, Mari respondeu:

- Sei que alguns professores não realizam a ciranda semanalmente e acabam prejudicando a possibilidade de premiação de alguns alunos, mas foi uma forma que encontrei para incentivar a participação de alunos e professores neste projeto de leitura. (Diário de Campo, Maio/2010)

Sobre o processo avaliativo realizado dentro da proposta da Sala de Leitura, Mari disse que:

- A minha avaliação acontece o tempo todo. Graças a Deus eu não preciso dar provas e notas! Eu observo cada um individualmente e vou procurando encaixá-lo no projeto de acordo com o que ele sabe fazer melhor: uns desenham, outros escrevem, outros falam. Aqui, ninguém pode ficar de fora e todos participam das aulas. (Diário de Campo, Maio/2010)

A análise desta narrativa me levou a destacar pontos importantes para a reflexão sobre as práticas avaliativas realizadas pela professora da sala de leitura. Livre do compromisso de dar provas e, portanto, de classificar os/as alunos/as com notas ou conceitos, a professora se sentia mais à vontade para avaliar os/as alunos/as num processo contínuo e mais individualizado, aproximando sua abordagem de trabalho do conceito de avaliação mais investigativa e formativa. Sacristán nos ajuda a pensar sobre as funções da avaliação quando propõe que

O próprio propósito da avaliação formativa aplicada a contextos naturais de aula nos leva a associá-la com uma avaliação de caráter contínuo, realizada por meio de procedimentos informais ou não muito elaborados, dependendo mais das capacidades diagnósticas dos professores/as do que das provas ou instrumentos técnicos complicados. (SACRISTÁN, 1998, p.329)

No entanto, Mari verbalizou sua preocupação com as diretrizes de avaliação implantadas pela SME/RJ e o sistema de premiação de escolas e professores/as, que privilegiam as provas como os principais instrumentos de avaliação, quando outras avaliações (as dela, por exemplo) não eram levadas em consideração no conceito global dado a cada aluno/a ao final do bimestre.

- Muitos professores acham que avaliação é prova e não usam outras formas de avaliar o aluno. Acho que esse sistema de ganhar prêmios é muito injusto.

A coitada da professora que dá um duro danado no Borel não vai ganhar nunca! (Diário de Campo, Maio/2010)

Sobre o trabalho realizado nessa escola, Mari relatou que:

- Aqui nessa escola, cada professor avalia o seu aluno na sua sala. Eu não sei como é o aluno fora daqui. Eu ouço coisas no Conselho de Classe sobre alguns alunos que eu discordo; minha avaliação não tem nenhum peso. Não existe troca, entrosamento nos planejamentos; a escola é muito boa, os alunos são bons, mas poderia ser muito melhor se estivéssemos fazendo um trabalho em conjunto. (Diário de Campo, Maio/2010)

Essa fala chamou minha atenção, pois se manifestou de maneira contrária ao que a Coordenadora Pedagógica havia dito sobre o grupo da escola, no nosso primeiro encontro, quando afirmou que o “trabalho de equipe é uma marca importante no trabalho desenvolvido na escola” (Diário de campo, Fevereiro/2010). As contradições, os conflitos e as diferenças, que marcam a complexa realidade do cotidiano, apareceram nas falas de outros/as professores/as ao avaliarem o trabalho realizado pelo grupo da escola:

- Eu acho que, no nosso trabalho, falta entrosamento, troca. As pessoas são resistentes às mudanças e gostam de fazer o que sempre fizeram. Trago algumas propostas para o grupo, mas não sinto nenhuma mudança. (Prof. Diário de Campo, Maio/2010)

- Aqui falta a troca de experiências e cada um trabalha em sua sala. Eu estou aqui há muito tempo e sempre foi assim. (Prof. Diário de Campo, Junho/2010)

- Eu sinto falta da troca de experiências, da discussão. No Centro de Estudos, que deveria ser o espaço de troca e planejamento em conjunto, o tempo é muito pequeno e a gente acaba discutindo só sobre o administrativo da escola e sobre as provas. São tantas provas que a gente agora só fala delas. Não sobra tempo pra mais nada! (Prof. Diário de Campo, Novembro/2010)

Em suas falas, alguns/as professores/as apontaram os desafios encontrados pelo grupo para a realização de um trabalho conjunto de reflexão, de construção e de diálogo sobre práticas educativas e apontaram também o papel importante que os modelos de avaliação classificatória vêm desempenhando no cotidiano escolar, mobilizando, assim, os momentos de encontro do grupo para a discussão desses novos instrumentos e seus desdobramentos a partir dos resultados dos desempenhos dos/as alunos/as nas diferentes avaliações.

5.1.4 Os Conselhos de Classe

Em conformidade com o *Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*, a Escola Municipal Futuro organizava o Conselho de Classe (COC) ao final de cada bimestre, no qual reunia todo o corpo docente e a equipe gestora. Nos COCs em que estive presente, não houve a participação de representantes dos responsáveis e alunos/as, apesar de essa indicação estar registrada no Regimento Escolar do Município.

Os COCs aconteciam sempre no turno da manhã e os três professores que não podiam estar nesse encontro faziam um encontro com a direção e a coordenação no turno da tarde. A escola também tinha como praxe fazer uma reunião individual de cada professor/a com a direção e a coordenação, na semana que antecedia o COC. Esse encontro era denominado por todos como pré-COC e, segundo relato das professoras e da direção, tinha como objetivo discutir algumas questões específicas referentes a cada turma (alunos/as encaminhados para o reforço escolar, pais que seriam chamados para conversar, encaminhamentos para atendimento com outros profissionais etc.) e agilizar as questões a serem discutidas no COC.

Acompanhei os encontros do COC no segundo e no quarto bimestres e dois encontros de pré-COC, junto com as professoras do 2º e 3º anos, por conceber que esse é um momento importante de encontro do grupo de professores/as e gestores para uma reflexão conjunta do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, tendo a avaliação como tema central.

Para Hoffmann, os Conselhos de Classe

Só têm sentido se forem constituídos com o propósito de aprofundar a análise epistemológica e didática do processo de aprendizagem dos alunos, de deliberar ações conjuntas que contribuam para o aprimoramento das ações futuras do corpo docente, dos alunos e de toda a escola. (HOFFMANN, 2001, p.39)

O segundo COC reuniu toda a equipe de direção, os/as professores/as regentes, os/as professores/as de Educação Física, a professora da Sala de Leitura e a estagiária responsável pelo reforço escolar. O primeiro momento do encontro foi direcionado para informes dados pela direção. A diretora começou a reunião agradecendo e elogiando o corpo docente da escola pelo IDEB alcançado nas avaliações externas (Prova Brasil) de 2009 e informou sobre as próximas avaliações que seriam aplicadas aos/as alunos/as nos bimestres seguintes: Provas externas para o 1º ano em julho, Provinha Brasil (segunda etapa) para o 2º ano em novembro e Simulado e Prova Rio para 3º e 4º anos em novembro.

Essa fala inicial da diretora aponta indícios sobre o papel que os índices do IDEB vêm desempenhando no cotidiano das escolas na atualidade. Mesmo sofrendo críticas, as avaliações externas e seus índices de desempenho acabam sendo legitimados e reforçados.

Esse primeiro informe abriu uma grande discussão e revelou, no grupo, opiniões diferenciadas em relação ao sistema de avaliações externas, que está sendo gradativamente implantado na rede pública de ensino do município nos últimos anos. Algumas falas selecionadas apontam a diversidade de concepções, significados e desejos que se entrelaçam no cotidiano escolar e as tensões provocadas pelas mudanças implementadas no processo avaliativo, através da implementação de novos instrumentos externos e standardizados de avaliação:

- E o nosso prêmio? Eu quero saber do nosso dinheiro! (muitos professores/as riram)
- Eu só estou falando assim, porque prometeram! (Prof., Diário de Campo, Julho/2010)
- Eu não consigo avaliar o meu aluno por essas provas que não contemplam a escrita. (Prof. Diário de Campo, Julho/2010)
- Eu não trabalho para ganhar 14° salário. Eu quero ganhar um salário decente todo mês. Essa competição é injusta com as outras escolas que estão lá nas favelas trabalhando duro para ensinar as crianças. (Prof. Diário de Campo, Julho/2010)
- Eu acho que, só assim, alguns professores vão começar a trabalhar! (Prof. Diário de Campo, Julho/2010)

A diretora mediou essa discussão, falou da importância dos relatórios individuais dos/as alunos/as, do acompanhamento individualizado, do incentivo à participação dos pais na escola, não opinou sobre as premiações prometidas pela SME/RJ e completou a sua fala dizendo: “O que vale é o nosso trabalho, aquele que a gente faz todos os dias com seriedade e dedicação; a prova não avalia muita coisa.” (Diário de Campo, Julho/2010).

Ainda nesse primeiro momento de informes, a diretora elogiou o trabalho de auto-avaliação, realizado por um professor de Educação Física com os/as alunos/as de suas turmas e pediu que ele apresentasse para o grupo os resultados desse trabalho. O professor, em sua fala, ressaltou a importância da autoavaliação e o quanto esse trabalho, desvinculado de notas ou conceitos, foi importante para que ele pudesse repensar sua prática e para os/as alunos/as repensarem sua participação nas aulas de Educação Física. Ele apresentou para o grupo o modelo da ficha que utilizou como registro e terminou sua apresentação com a seguinte fala:

- O que eu achei interessante nesse trabalho é que os alunos se avaliam corretamente. Nos relatórios, 99% dos alunos conseguiram retratar e avaliar

como são em aula; eles não escondem nada! Valeu à pena! (Diário de Campo, Julho/2010)

Após o relato do professor, não houve nenhuma discussão sobre o tema, nenhum/a professor/a falou sobre a utilização da autoavaliação como etapa importante no processo de avaliação e o conselho prosseguiu com sua pauta.

Em seus estudos, Hoffmann (2001) aponta o processo de autoavaliação contínua como um importante aspecto para a relação entre professores/as e alunos/as no dia a dia da sala de aula e alerta para os riscos que tal prática pode oferecer se utilizada “em processos autosenhencivos de atitudes e relações pessoais nas escolas”. Para a autora,

Um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. (HOFFMANN, 2001, p.78)

O segundo momento do COC foi dedicado ao relato dos/as professores/as sobre suas turmas. Observei que os/as professores/as falavam somente sobre os/as alunos/as e suas famílias. Os/as alunos/as eram avaliados/as por aquilo que não sabiam; aquilo que faltava em suas vidas para que pudessem aprender, e todas as faltas eram direcionadas para fora da escola: para a vida social, cultural, econômica e familiar experimentada por cada um/a. Apenas os/as alunos/as que estavam abaixo do esperado (Conceitos Insuficiente e Regular) eram mencionados/as no relato da maioria dos/as professores/as. Poucas crianças foram destacadas pelos seus avanços. Mereceram destaques dos/as professores/as apenas aqueles/as que fracassaram em diferentes aspectos (cognitivo, comportamental, físico). O fracasso dos/as alunos/as estava ali explicitado, mas apenas o fracasso individual. Em nenhum momento foi mencionado o fracasso da escola, que não conseguia ensinar a todos/as os/as alunos/as que a ela tinham acesso. A dificuldade sempre estava direcionada para o/a aluno/a. Para Freitas,

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. (FREITAS, 2002, p.311)

Essa discussão mobilizou grande parte do tempo utilizado no COC. Alguns/as professores/as colocaram em discussão: O que fazer com as crianças que não conseguem

aprender e a escola não consegue reverter esse quadro de fracasso? O relato da professora sobre sua turma de 4º ano desencadeou uma grande discussão sobre alunos indisciplinados, alunos difíceis, alunos que não querem aprender e atrapalham a aula, dificuldade para controlar algumas turmas. Os/as professores/as discutiram por um longo tempo, mas ficaram restritos/as ao relato de situações vividas nas diferentes turmas sem, no entanto, conseguirem discutir ações conjuntas que pudessem facilitar a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as ou minimizar os desafios vividos por muitos/as professores/as do grupo em suas turmas. Eles/as não conseguiam perceber o momento privilegiado de encontro de todo o grupo de profissionais para tomada de decisões importantes que possibilitassem alternativas de mudança na vida escolar daqueles/as alunos/as, que, desde muito cedo, já estavam sendo excluídos/as dentro da própria escola.

Hoffmann (2001, p.38) aponta a importância de esses encontros de professores/as e gestores estarem voltados para o futuro da aprendizagem dos/as alunos/as e não para o “privilegio ao passado, ao caráter constatativo e de proferição de sentenças parciais ou finais”.

Para a autora,

À medida que se concebe a avaliação como um compromisso de futuro, o olhar para trás deixa de ser explicativo ou comprobatório e transforma-se em ponto de partida para a ação pedagógica. Projetar a avaliação no futuro dos alunos significa reforçar as setas dos seus caminhos: confiar, apoiar, sugerir e, principalmente, desafiá-los a prosseguir através de provocações significativas. (HOFFMANN, 2001, p.39)

Os encontros de pré-COC dos quais pude participar aconteceram na sala da diretora. Cada professor/a dispunha de um horário, para o qual levavam seus quadros com conceitos e notas e discutiam estratégias que poderiam solucionar ou minimizar seus desafios com a turma. A diretora recorria ao seu caderno particular de anotações e perguntava por cada aluno/a, cujo nome havia sido anotado em encontros anteriores; ouvia com atenção o relato dos/as professores/as, dava opiniões, sugeria estratégias de trabalho. A coordenadora também participava com sugestões e encaminhamentos para as questões levantadas. Essa estratégia utilizada pela direção da escola, junto com os professores regentes, denota um acompanhamento constante dos/as alunos/as, indicando um processo de avaliação contínua.

O quarto COC teve uma organização diferente dos outros; o encontro foi à tarde e os professores presentes se limitaram a relacionar os/as alunos/as que fariam as provas de segunda época, os que seriam reprovados e aqueles que, pela distorção idade/ano escolar, seguindo orientação da SME/RJ, seriam encaminhados para os projetos de aceleração e

correção do fluxo escolar. Como a escola possuía poucos/as alunos/as nessa situação, eles/as seriam encaminhados/as para outras escolas do bairro, que ofereciam turmas com esses projetos. Durante o COC, não falaram mais de seus desafios, de suas dúvidas; as sentenças finais já estavam dadas. Para Esteban (2006, p.13), “a escola vai produzindo em seu cotidiano uma série de classificações que indicam o lugar do fracasso” e o fracasso de alguns/as alunos/as estava ali explicitado: uns seriam retidos no ano cursado e outros/as iriam embora da escola.

As observações nos COCs evidenciaram indícios de que o modelo classificatório de avaliação, baseado no desempenho dos/as alunos/as nas avaliações formais, através de testes e provas, norteou o trabalho de muitos/as professores/as, direcionando as discussões realizadas pelo grupo durante o ano letivo. A prática e a validação da reprovação se revelaram como significados compartilhados por vários/as professores/as, sendo legitimados pela política educacional; aprendizagens foram negadas e silenciadas, tanto dos/as alunos/as que apresentaram bom desempenho nas avaliações, como daqueles/as que apresentaram baixo desempenho. Os obstáculos ao trabalho em equipe, apontados por alguns/as professores/as em conversas anteriores, ficou evidenciado nos encontros do grupo, dificultando as decisões conjuntas que pudessem favorecer o ensino-aprendizagem e suas relações com o processo avaliativo. Arroyo (2009) aponta para a dificuldade dos/as professores/as em romper com o modelo de avaliação classificatório e excludente ao afirmar que:

A prática da reprovação, retenção, continua legitimada nas políticas públicas, nos ordenamentos legais, na cultura escolar e na ética docente, porque continua inerente às lógicas que, estruturam nosso sistema educacional, legitimada na nossa cultura social, política e pedagógica. (ARROYO, 2009, p.130)

5.1.5 Os Centros de Estudos

Os Centros de Estudos aconteceram em encontros mensais, com duração, em média, de 2 horas. Os alunos foram dispensados na metade do dia e os/as professores/as de cada turno se reuniram com a equipe de direção da escola.

Particpei das discussões em nove encontros do turno da tarde e me senti muito à vontade para conversar, dar opiniões e fazer perguntas a todos os membros do grupo. Observei que, com um tempo muito reduzido, essa oportunidade de encontro foi utilizada principalmente como espaço de informes e organização dos eventos festivos da escola

(Páscoa, Semana da Família, Projeto “Gente que Faz”, Festa Junina, Copa do Mundo, Maratona de Leitura etc.); em apenas um encontro do qual participei, realizado no mês de abril, um texto foi lido e discutido com o grupo e, nesse dia, as discussões giraram em torno dos temas abordados no texto: indisciplina, agressividade e *bullying*.

As avaliações externas e seus desdobramentos foram os temas principais que direcionaram muitas discussões nos encontros dos Centros de Estudo. A partir dos informes dados sobre datas e condições de aplicação das diferentes avaliações externas, que foram realizadas durante o ano letivo, muitas discussões e conversas surgiram no grupo, trazendo dados para essa pesquisa. Selecionei dois encontros, por julgá-los importantes para essa reflexão.

O primeiro encontro selecionado aconteceu no mês de maio. Antes de começar a reunião, a conversa animada na sala de professores era sobre as manchetes estampadas nos principais jornais, nas quais o prefeito prometia salários extras para cinco secretarias do município, de acordo com o cumprimento de metas estabelecidas. As opiniões eram divididas: duas professoras se mostraram preocupadas com as medidas anunciadas e outra se mostrou favorável à nova política adotada:

- O que vocês acham sobre todas essas novas medidas? - Perguntei.
- Sabe, eu não gosto de nada disso. Esses prêmios não vão melhorar a educação. (Prof.)
- Eu também acho; não vai ter dinheiro pra todo mundo e isso vai abrir uma competição desleal entre as escolas. Isso não vai dar certo! (Prof.)
- Eu acho que esse 14º salário pode mexer com alguns professores, que há anos não fazem nada, não se preocupam se o seu aluno aprendeu ou não.
- Concordo. Mas, e os professores que estão trabalhando nas favelas? Eu conheço muita gente que trabalha demais e duvido que vá ganhar alguma coisa. (Prof. Diário de Campo, Maio/2010)

O cafezinho e a conversa chegaram ao final porque fomos chamados para a reunião, que estava começando.

No encontro, estavam presentes os/as professores/as (2º, 3º e 4º anos), a coordenadora pedagógica (professora da turma de 5º ano), a estagiária do turno da tarde, a diretora, a diretora adjunta e eu. As professoras do 1º ano e da educação infantil já haviam participado do encontro da manhã e ficaram em suas salas, organizando seus planejamentos e materiais. Alguns informes foram dados e a coordenadora pediu que os/as professores/as retomassem as questões com maior número de erros nas avaliações bimestrais enviadas pela SME/RJ e enfatizou a importância dos instrumentos de avaliação confeccionados pelos/as professores/as durante o bimestre, para que seus resultados, somados aos resultados da prova bimestral, proporcionassem um conceito global para cada aluno/a. Os/as professores/as falaram do

desempenho dos/as alunos/as nas “provas da secretaria”¹⁰, das dificuldades na sua aplicação, dos instrumentos de avaliação elaborados por eles/as e novamente retomaram a discussão sobre as premiações, iniciada anteriormente na sala de professores.

As falas registradas nesse encontro apontaram as preocupações dos/as professores/as com o desempenho dos/as alunos/as nas diferentes avaliações e os desafios vividos na escola a partir desses resultados. Apesar de apontarem críticas ao modelo de avaliação de desempenho adotado pela SME/RJ, não conseguiam discutir, dentro do grupo, outros modelos de avaliação e estratégias de trabalho que estivessem voltados para a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as. Para Barriga (2003, p.82), “a pedagogia, ao preocupar-se tecnicamente com os exames e notas, caiu numa armadilha que a impede de perceber e estudar os grandes problemas da educação”.

- Gostaria de dar uma sugestão para o próximo bimestre. Acho que deveríamos fazer uma prova por dia, porque as crianças ficam esgotadas com duas provas no mesmo dia. Minhas crianças sabiam a matéria de Ciências, mas na hora da prova estavam cansadas e sem atenção. (Prof.)
- Eu acho que a escola deveria aplicar a Provinha Brasil do ano anterior, no final do 1º ano, para que as crianças possam se acostumar com a situação de prova; eles não sabem o que fazer. (Prof.)
- Eu concordo; meus alunos nunca tinham feito uma prova. Eles nem sabiam sentar um atrás do outro! (Prof.)
- Eu discordo. Treinar criança não vai levar a lugar nenhum! (Prof.)
- Vocês já repararam que a gente agora só fala de prova, pessoal? A gente agora só trabalha em função de prova? (Prof.)
- É, mas você viu no jornal? Os prêmios são para as escolas com as melhores notas! Esse ano o nosso prêmio está garantido! (Prof.)
- Mas até quando? (Prof. Diário de Campo, Maio/2010)

A Coordenadora direcionou a discussão para a confecção dos relatórios individuais dos/as alunos/as, referentes ao primeiro bimestre, e para a organização dos Diários de Classe. Ela comentou sobre a nova arrumação que havia feito no diário da professora do 2º ano:

- É preciso que a gente se aproprie do material a ser trabalhado. Quando isso não acontece, é preciso mudá-lo, para que funcione. (Coord. P., Diário de Campo, maio/2010)

Novamente, alguns professores apontaram as dificuldades no preenchimento desses registros, questionaram sua validade e falaram das diferentes maneiras que utilizavam para sua organização e preenchimento.

¹⁰O termo “provas da secretaria” foi utilizado pelos/as professores/as em referência às provas (Português, Matemática e Ciências) encaminhadas bimestralmente pela SME/RJ, para toda a rede municipal de ensino.

A coordenadora e os professores/as apontavam, com suas falas, os diferentes caminhos que podem ser trilhados frente ao instituído; os diferentes “usos” (CERTEAU, 2008) que os/as professores/as apresentavam para os documentos oficiais (Diário de Classe e relatórios individuais). Segundo o autor, na cultura ordinária, “a ordem é *exercida* por uma arte, ou seja, ao mesmo tempo exercida e burlada” (GIARD in: CERTEAU, 2008, p.20). Utilizando operações astuciosas e clandestinas, os/as professores/as não reproduziam mecânica e passivamente as exigências impostas, os modelos instituídos, mas utilizavam táticas para preencher os documentos e, ao preenchê-los, recriavam-nos com criatividade e imaginação. Assim, os diários foram reorganizados de diferentes maneiras: algumas professoras suprimiram folhas, acrescentaram outras, preencheram apenas o que achavam que era importante; outras deixaram todo o trabalho de preenchimento do documento para o último bimestre.

O segundo encontro selecionado para essa reflexão aconteceu no mês de setembro. O grupo do turno da tarde, sem as professoras da educação infantil, ouviu os informes dados pela direção e as datas das próximas avaliações externas: Provas Bimestrais SME/RJ, Simulado da Prova Rio para as turmas do 3º e 4º anos (novembro), Prova Rio para o 3º e 4º anos (novembro), Prova Brasil para o 2º ano (segunda etapa) e prova externa para o 1º ano (novembro). Mais uma vez, as avaliações externas representaram o tema central da reunião e os informes desencadearam uma grande discussão sobre a validade dessas avaliações e a política de premiação de escolas e professores/as. Quatro meses depois, as reflexões continuavam as mesmas e não apontavam um aprofundamento teórico de análise das questões que mobilizavam o grupo. A maioria dos/as professores/as demonstrava sua preocupação com os novos rumos da educação pública municipal, dois professores não se pronunciaram sobre o tema e nenhum participante se colocou a favor da política adotada, como havia sido observado na reunião de maio. Em suas falas, os/as professores/as evidenciavam suas compreensões, questionamentos, dúvidas e tensões que a nova política educacional provocava no cotidiano da escola:

- A política da educação se pauta no mérito. Acho isso um horror! Reduziu o nosso aluno a um número, uma estatística. (Prof.)
- O 14º é humilhante, ele divide a classe de professores. Eu tenho vergonha! Nossa classe é desunida, aceita tudo sem reclamar! (Prof.)
- Quem garante que essas escolas premiadas trabalharam mais que as outras escolas? (Prof.)
- O simulado nada mais é do que mais um treino para que as crianças tirem nota boa na Prova Rio. Perdemos tempo de aula treinando as crianças! (Prof. Diário de Campo, Setembro/2010)

Ao final da reunião, a diretora relatou para mim, em particular, sua preocupação com o desempenho das turmas na Prova Rio.

- Eu estou preocupada com os índices da escola para o próximo ano; ficamos num patamar muito alto e não vai ser fácil mantê-lo. (Dir. Diário de Campo, Setembro/2010)

Essa fala dos/as professores/as e da direção da escola evidencia, mais uma vez, o quanto a educação pública está submetida aos princípios da meritocracia e o quanto as avaliações externas interferem no trabalho realizado na escola. Para Afonso (2003, p.91), “os exames (ou quaisquer outras modalidades de avaliação externa) acabam por permitir uma maior vigilância sobre as escolas, reduzindo a autonomia profissional dos professores e aumentando o poder coercitivo do Estado”.

A reunião terminou e a minha conversa com as professoras dos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) continuou por mais alguns minutos. Falamos sobre as provas e os prêmios prometidos e elas disseram o quanto essas avaliações externas estavam distantes do trabalho desenvolvido em sala. Eu perguntei sobre os relatórios individuais, tema polêmico, recheado de queixas, de críticas e percebi que as professoras concebiam os relatórios como um compromisso burocrático, que precisavam realizar e que nem sempre conseguiam. Observei que cada professora escrevia aquilo que achava mais importante e da forma textual que considerava ideal: uma professora afirmou preencher o relatório por bimestre, a outra por semestre e a terceira por trimestre (Anexo 5). Elas apontaram o relatório como um instrumento que não se revelava eficiente no acompanhamento das trajetórias de aprendizagem, pois, em sua maioria, não eram lidos e seu conteúdo apontava apenas atitudes e comportamentos dos/as alunos/as.

Freitas (2003, p.80-81) avalia que os registros só se revelam importantes na prática educativa quando representam um “compromisso com a perspectiva de progresso no acompanhamento da aprendizagem” e aponta a necessidade de cada professor “criar formas próprias e significativas de registros avaliativos, rompendo com os modelos burocráticos e padronizados”.

Assim como os Conselhos de Classe, os Centros de Estudo são espaços privilegiados dentro do contexto escolar para o encontro do grupo de professores/as para a formação continuada e para a reflexão da prática docente, através de estudos e discussões conjuntas. No entanto, apesar de perceberem as contradições que se explicitavam através dos diferentes instrumentos utilizados no processo avaliativo dos/as alunos/as, o grupo não conseguia aproveitar esse tempo/espaço para fomentar discussões que privilegiassem o diálogo, a troca

de experiências e o trabalho pedagógico conjunto, voltado fundamentalmente para a inclusão e para a aprendizagem de todos/as. Para Esteban,

O ponto de partida é o diálogo que, criando espaço para que seja explicitada a pluralidade de vozes existente na vida escolar cotidiana, permita e estimule a reflexão, individual e coletiva, sobre o processo desenvolvido na sala de aula e a busca de formas coletivas de intervenção no sentido de ampliar a democratização do ensino. O horizonte é a construção de práticas pedagógicas favoráveis ao sucesso de todas as crianças na escola pública, numa sociedade que tenha como finalidade uma democracia real, que ultrapasse os limites da realidade virtual. (ESTEBAN, 2002, p.32)

5.2 As práticas avaliativas nas turmas dos anos iniciais

Conhecer as professoras que deram corpo a essa pesquisa me permitiu compartilhar e compreender alguns de seus saberes e fazeres, que permeavam seus discursos e suas práticas. Tendo o tema avaliação como fio condutor de nossas conversas, cada uma, com sua singularidade e compreensão dos objetivos que moviam a pesquisa, foi contando e desnudando partes da tessitura de seu trabalho, num processo generoso de cumplicidade e troca, oferecendo, assim, os dados para análise e reflexão.

Entre tantas histórias vividas e compartilhadas nas turmas do 1º, 2º e 3º anos, selecionei uma história por turma, por considerá-la significativa para a análise e reflexão dos dados coletados.

5.2.1 Cris e a turma do 2º ano

Conheci a professora Cris no pátio da escola, na hora do recreio, no início do primeiro bimestre. Expliquei os objetivos da pesquisa e o desejo de participar de alguns momentos de atividades das turmas dos anos iniciais. Cris se mostrou receptiva e a conversa se estendeu pelo horário no pátio, refeitório e depois para a sala de aula. As crianças corriam a nossa volta, faziam-me perguntas, mostravam-me coisas; elas estavam curiosas para me conhecer, e eu, curiosa para conhecê-las. Aquele ambiente do recreio, barulhento, confuso e alegre, tantas vezes vivenciado na minha trajetória de professora, me deixava à vontade e eu me sentia em casa. Nós tínhamos, assim, iniciado um processo de diálogo e troca que se estenderia por todo

o ano letivo de 2010. Aos poucos, fui conhecendo a turma e sua professora e me deixando conhecer; fui avaliando e sendo avaliada através dos relatos das nossas histórias de vida e nossas trajetórias profissionais.

No nosso primeiro encontro, Cris me contou sobre a sua experiência de 11 anos como professora do ensino fundamental e sua chegada à rede municipal e à escola, três anos atrás. Falou da sua preocupação com a turma, com as provas bimestrais que seriam enviadas pela SME/RJ e com a Provinha Brasil (primeira etapa), que fariam ainda no 1º bimestre:

- Eu vou ter muito trabalho com esta turma porque, no ano passado, eles tiveram várias professoras e não conseguiram completar a alfabetização; estou fazendo isso agora; alguns alunos não conseguem reconhecer nem os fonemas simples.
- Este ano, eu vou fazer diferente; vou organizar uma semana de provas para as cinco matérias. Eu não gosto disso, mas preciso preparar os alunos para as provas.
- Que provas? - Perguntei.
- Todas as provas: as minhas, as provas da “Secretaria”, a Prova Brasil, a Prova Rio e os concursos que eles vão fazer durante toda a vida; a vida da gente tá cheia de provas, né?
- Eu gosto de avaliar o meu aluno durante todo o tempo: nos exercícios, nos cadernos, no pátio, em tudo que eu faço com eles aqui na escola, mas agora as coisas estão diferentes e o que vale é o que o aluno faz nas provas. No ano passado, os meus alunos do 3º ano fizeram muitas provas e eu senti que eles não estavam preparados; eles não sabiam fazer provas. Esse ano vou fazer mais exercícios, questionários, ditados; vou mandar estudar mais em casa. (Diário de Campo, Março/2010)

Nessa fala, a professora apontou a possibilidade de mudanças em seu trabalho e a palavra preparar apareceu várias vezes em seu relato. Apesar de apontar a avaliação como um processo contínuo a ser realizado durante as atividades em sala e fora dela, Cris se sentia pressionada diante de tantas provas; sinalizou sua preocupação com a aprendizagem dos/as alunos/as e com o desempenho da turma nas avaliações externas. Por causa das provas, a professora planejava uma preparação maior através de “mais exercícios, questionários, ditados”. A professora evidenciava os conflitos e tensões vividos em seu cotidiano de trabalho entre as práticas avaliativas voltadas para a classificação de alunos/as, através do desempenho nas avaliações formais e a importância de um trabalho pedagógico voltado para as necessidades da turma, propiciador de aprendizagens significativas para os/as alunos/as.

Acabado o recreio e o lanche, nós fomos para a sala. A sala era pequena, com mesas coladas até o quadro de giz, e os 22 alunos/as se dividiam em dois grupos de seis e dois grupos de cinco. Nas paredes, trabalhos feitos pelos/as alunos/as e cartazes feitos pela professora sinalizavam os conteúdos que estavam sendo trabalhados; a organização da sala

com grupos de trabalho permitia que conversassem, trocassem ideias e materiais durante todo o tempo. A turma do 2º ano era barulhenta e alegre, e as atividades eram dadas para todos, evidenciando uma lógica de ensino linear e uma hierarquização de conteúdos.

Acompanhando o trabalho realizado pelos/as alunos/as, percebi que alguns/as não conseguiam terminar os exercícios propostos, que ficavam incompletos; uma aluna se destacava na turma por ser maior e mais velha. Mais tarde, eu soube que essa aluna estava matriculada no 5º ano, mas, como era nova na escola e não sabia ler nem escrever, frequentava a sala do 2º ano como “ouvinte” e participava das atividades de alfabetização. Encontrei outros/as alunos/as ouvintes nas turmas do 3º e 1º ano e constatei que essa era uma estratégia desenvolvida pela escola, com o consentimento dos responsáveis, para auxiliar os/as alunos/as que não acompanhavam o trabalho da turma em que estavam matriculados.

Durante todo o 1º bimestre, participei semanalmente das atividades realizadas com a turma do 2º ano e, durante os outros bimestres, voltei à turma várias vezes para assistir avaliações e apresentações de trabalhos, para consultar registros que foram construídos durante o ano, materiais produzidos pelos/as alunos/as e para conversar com a professora Cris. A cada avaliação realizada ou atividade que considerasse significativa para a avaliação das aprendizagens dos/as seus/as alunos/as, Cris me procurava para mostrar o seu trabalho, pedir opiniões e discutir os resultados.

Tia, o que é pra fazer aqui?

Nós estávamos nos últimos dias de abril e aquele era mais um dia de avaliações. Quando cheguei na sala, encontrei os/as alunos/as em carteiras enfileiradas, numa arrumação diferente dos grupos de 6 alunos/as que normalmente encontrava a turma. O silêncio era assustador. As crianças alegres e barulhentas, que sempre me recebiam com cumprimentos e novidades, estavam caladas, com a cabeça baixa, concentradas na leitura da prova; poucos viraram para me cumprimentar com o olhar. A professora me fez um sinal para que sentasse e disse baixinho:

- Eles estão fazendo a primeira prova de Português da Secretaria!

Sentei no fundo da sala, bem próxima aos/às alunos/as da última fileira de carteiras; aguicei o meu ouvido e pude perceber que alguns/as alunos/as liam muito devagar, soletrando cada palavra. Algumas crianças tentaram receber ajuda ou informação sobre as questões

propostas na prova. A professora lia o cabeçalho da questão junto com a criança e pedia que voltasse para sua mesa e tentasse responder sozinha.

Folhee a prova de múltipla escolha e tive dúvidas na compreensão do que estava sendo avaliado e qual seria a resposta certa para algumas questões (Anexo 1, questões 4 e 6). Aquela era uma prova que só poderia ter uma resposta certa para cada questão.

A professora estava inquieta, nervosa; levantou de sua mesa e passou a circular pelo corredor, entre as fileiras de carteiras, orientando os/as alunos/as para que lessem e marcassem as respostas com atenção. Ela chegou até a carteira onde eu estava e disse baixinho:

- Eu estou tão nervosa, preocupada! Minha turma é boa, mas tenho muitas crianças que não vão conseguir fazer as provas porque estou caminhando muito devagar com eles. Estou quase “chutando o balde”! Eu não vou avaliar os meus/as alunos/as por esta prova que está cheia de matérias que eu não dei. A prova de Ciências está muito pior!

Aos poucos, os/as alunos/as começaram a entregar as provas de Português e passaram a fazer a prova de Matemática. A professora não havia trabalhado o conceito de centena e sua representação no Quadro Valor de Lugar e a questão 8 da prova (Anexo 1) gerou muitas perguntas. Novas dúvidas sem resposta. Conformados, voltavam para suas carteiras, tentavam ler mais uma vez e marcar a resposta certa. Uma aluna, que ainda fazia a prova de Português, chegou perto de mim e perguntou:

- Tia, o que é para fazer aqui?

Tentando não interferir nas orientações dadas anteriormente pela professora, li, junto com a aluna, o cabeçalho da questão 2: Marque a palavra que você encontra no ingresso do cinema, e da questão 3: Este texto serve para (Anexo 1). Depois da leitura de cada cabeçalho, pedi que ela lesse as opções de resposta. A aluna continuava com o olhar de interrogação. Eu perguntei:

- Você sabe para que serve um ingresso de cinema?

Ela balançou a cabeça respondendo que não sabia.

- Você já foi ao cinema? Perguntei.

Novamente ela respondeu negativamente com a cabeça.

A professora se aproximou e pediu que a aluna sentasse em sua carteira e tentasse ler com atenção, para responder as questões que faltavam. (Diário de Campo, Abril/2010)

Fiquei ali sentada, pensando em tudo que tinha visto, ouvido e sentido. A professora Cris se mostrava insatisfeita com aquele instrumento de avaliação e com as instruções dadas

pela SME/RJ para a sua aplicação; estava inquieta e nervosa. Apesar de não concordar, não conseguiu romper com as instruções dadas de não interferir na leitura e interpretação dos/as alunos/as na realização da prova. Percebi que, ao ceder ao instituído, assumiu uma postura neutra de avaliador externo (postura tão criticada por ela em outros momentos de conversa), negando, assim, informações importantes que os/as alunos/as solicitavam, na tentativa de responder as questões propostas.

As mesmas provas estavam sendo aplicadas em escolas de diferentes bairros, para diferentes alunos/as. Para alguns/as alunos/as, cuja experiência de ir ao cinema já faz parte de sua vida cotidiana, aquelas questões poderiam ser respondidas com maior facilidade, mas para aquela criança pobre, e tantas outras, moradoras de comunidades, que nunca haviam passado pela experiência de comprar um ingresso para assistir a um filme no cinema, aquilo não tinha nenhum sentido e esse era um conhecimento que não possuíam. A dificuldade para responder aquelas questões estava diretamente relacionada às diferenças nas vivências sociais daquela criança. Além disso, algumas opções de resposta ofereciam dúvidas de qual seria a resposta certa.

Analisando as diferentes provas externas que foram aplicadas nas turmas do 2º e 3º anos durante o ano letivo de 2010, encontrei outros exemplos de questões que não representavam experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças das classes populares em seu cotidiano (Anexo 1 e 2). Crianças de classes populares frequentam cinemas, lavanderias? Possuem diferentes eletrodomésticos em suas casas? Lancham hambúrguer, refrigerante e batata frita ao saírem da escola?

A aluna não conseguiu responder as questões 2 e 3 e também outras questões das provas de Português e Matemática; foi classificada com conceito I (Insuficiente) naquele bimestre e em todos os outros, consagrando, assim, o seu fracasso na escola. Quantos/as alunos/as também fracassaram por não possuírem os saberes exigidos pela escola? Esteban nos convida a refletir sobre as questões que se enredam na estruturação do fracasso escolar de tantos/as alunos/as das escolas públicas brasileiras. Para a autora, “o fracasso escolar se manifesta como uma das expressões da colonialidade, que impede o sujeito de ser o que é e exige que ele seja aquilo que não pode ser” (ESTEBAN, 2010, p.48).

Podemos perceber que a avaliação escolar, numa perspectiva classificatória, tenta homogeneizar o que é plural, o que é diverso. Nessa tentativa, privilegia alguns saberes e desvaloriza outros, proporcionando, assim, a seleção de alguns/as alunos/as e a exclusão de uma grande parcela de alunos/as oriundos das classes populares. Sacristán e Gómez (1998)

afirmam que “para aqueles grupos sociais cuja cultura é bem diferente da acadêmica da aula, a lógica da homogeneidade não pode senão consagrar a discriminação de fato.”

Os conhecimentos prévios exigidos para que aquela criança conseguisse responder às questões propostas na prova não faziam parte de seu universo social e cultural, colocando-a, assim, à margem do processo educativo. Para Esteban a avaliação educacional

(...) se caracteriza predominantemente como um processo classificatório, tendo como uma de suas principais funções naturalizar a diferença colonial, que silenciosamente percorre o cotidiano escolar, para justificar a seleção e a exclusão de sujeitos, conhecimentos e culturas”. (ESTEBAN, 2010, p.51)

Durante as duas últimas semanas de abril, a turma do 2º ano foi submetida a muitas avaliações: Provas bimestrais elaboradas pela professora, Provinha Brasil (primeira etapa) e Provas Bimestrais enviadas pela SME/RJ. A professora preparou muitos exercícios e utilizou grande parte de seu tempo de trabalho em sala para revisões das matérias que seriam cobradas nas provas. Esse ritual de provas e revisões se repetiu a cada final de bimestre, alterando a rotina da turma e o humor da professora.

Em uma conversa durante o recreio e a merenda dos/as alunos/as, Cris comentou sobre a estrutura das provas, sua ansiedade em relação ao desempenho dos/as alunos/as nas provas enviadas bimestralmente pela SME/RJ e o quanto essas avaliações alteravam o ritmo de seu trabalho com a turma:

- Eu preciso correr com a matéria de Ciências. Fizemos um planejamento na primeira semana de aula para o ano todo. No meio de março, os descritores chegaram e são diferentes do nosso planejamento.
- O que eu vou fazer? Correr, correr! Português, eu já chutei o balde!
- Não vai dar pra acompanhar os descritores. Antes eu dava aula com calma, acompanhando o ritmo da turma; agora é essa correria com a matéria.
- Mandam e eu obedeço!
- A aula agora não é mais para aprender, é pra fazer prova!
- Tem Provinha Brasil, tem prova da “Secretaria” e tem Prova Rio.
- Olha a minha cara de satisfação!
- Eu não gosto de nada disso! (Diário de Campo, Abril/2010)

Com sua fala, carregada de tensão e preocupação, a professora explicitou, mais uma vez, os conflitos vividos, em seu trabalho com a turma, frente ao instituído. Pressionada pelo compromisso de acompanhar os descritores e preparar os/as alunos/as para as provas, via o seu trabalho e as demandas daquela turma ficarem em segundo plano.

Quando nós voltamos para a sala, Cris contou uma história do livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Sua leitura estava carregada de prazer e as crianças

correspondiam na animação: falavam, completavam a história, davam opiniões, comentavam outros episódios que já tinham lido junto com a professora ou acompanhado pela televisão. Ao terminar a leitura, enquanto as crianças faziam uma atividade relacionada ao texto lido, a professora me mostrou tudo que havia planejado para a realização do projeto de leitura sobre a obra de Monteiro Lobato. Seus olhos brilhavam de satisfação, o mesmo brilho que eu via nos olhos das crianças. Ela comentou: “É isso que eu gosto de fazer!”

Naquele dia, Cris me mostrou o Caderno de Sondagem (Anexo 4), contou-me sobre como utilizava esse registro e como pensava o processo de avaliação dos seus/as alunos/as:

- Essa ideia do Caderno de Sondagem eu trouxe do município de Caxias (ela trabalhava na rede municipal de Duque de Caxias no turno da manhã). Com ele, eu posso acompanhar, durante o ano, o processo de aquisição da escrita e leitura dos meus alunos. Na parte de escrita, eu faço, todo mês, um ditado de cinco palavras (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba) que estejam relacionadas (animais, comida, material de higiene pessoal etc.) e, no final, eu digo uma frase utilizando uma dessas palavras; faço também uma leitura de textos que eu vou escolhendo durante o ano; as crianças vêm à minha mesa e eu faço a sondagem de leitura e escrita com cada um.

- Eu não me importo com a avaliação da “Secretaria”, porque eu não acredito nela e nem na minha prova; isto tudo é pro pai ver e acreditar no que eu estou falando do aluno; eu dou o conceito global para o aluno pelo que ele é em sala todos os dias, pelos exercícios que faz, pelo Caderno de Sondagem; eu conheço cada um.

- Depois de dar o conceito global, eu transformo em nota e repito essa nota para todas as matérias.

- Eu já sei quem vai ficar com conceito I antes de terminarem as provas. (Diário de Campo, Abril/2010)

A professora apontava, em seu relato, que os instrumentos formais utilizados (provas bimestrais da SME/RJ e provas confeccionadas por ela) não se constituíam em instrumentos que favoreciam a avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as, mas sim como instrumentos utilizados para prestar contas aos pais e à SME/RJ sobre o trabalho desenvolvido pela escola, através dos desempenhos obtidos nas diferentes provas. Segundo Afonso, ao longo das últimas décadas,

(...) a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de *prestação de contas* e os pressupostos daquelas políticas, nomeadamente entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como *consumidores*, e a sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (ou *produtos*) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas. (AFONSO, 2009, p.41)

Cris apontava a avaliação contínua, realizada durante as atividades em sala, como um procedimento favorável à avaliação das aprendizagens, mas demonstrava sua dificuldade em romper com o modelo positivista de avaliação, ao utilizar conceitos para avaliar e comparar alunos/as.

Em muitas oportunidades, tive acesso ao Diário de Classe da turma e aos relatórios individuais dos/as alunos/as. Esse material foi modificado em sua organização e foi preenchido, ao longo do ano letivo, acompanhado de muitas reclamações da professora:

- Esse é um trabalho que eu não gosto de fazer porque é trabalho perdido; fiz uma nova organização no diário e retirei algumas folhas; eu estava perdida e a Dani (Coordenadora Pedagógica) me ajudou. (Diário de Campo, maio de 2010)

- Organizei o meu Diário de Classe de novo. Eu não consigo fazer nada com a organização da “Secretaria”; coloquei umas folhas coloridas para me localizar; tem muita coisa pra escrever e ninguém pra ler, né? (Diário de Campo, Junho/2010)

- Eu acho que os relatórios são um trabalho burocrático que não servem pra muita coisa e tomam um tempo danado! No início do ano, eu recebi os relatórios da minha turma e a impressão que eu tinha era que aqueles relatórios eram de outra turma. (Diário de Campo, Agosto/2010)

A professora questionava a validade dos instrumentos de avaliação e registros (avaliações externas, Diário de Classe e relatórios individuais dos alunos), instituídos pela política educacional, pois eles se distanciavam dos significados construídos por ela, e denunciava a ausência de leitores (“Tem muita coisa pra escrever e ninguém pra ler, né?”). Tendo que utilizá-los, fazia de acordo com sua maneira própria, burlando diretrizes e determinações. Para Certeau (2008), através de “operações quase microbianas”, os sujeitos ordinários criam um jeito próprio de praticar essas políticas impostas, ressignificando os produtos, não se capitalizando.

Assim, o Diário de Classe, que era para ser homogêneo, pois possuía uma organização pré-estabelecida, passava a ter a cara de cada professora.

Eu conheci o Diário da Turma em setembro; Cris me mostrou um caderno no qual cada criança utilizava uma folha para escrever e desenhar. Nele, encontrei registros variados: mensagens religiosas, relatos de atividades em sala, recados para a professora e relatos sobre a rotina familiar. A professora falou sobre os objetivos desse trabalho e conversamos um pouco sobre suas práticas avaliativas:

- Estou fazendo esse Diário da Turma. As crianças levam o caderno para casa, escrevem e desenham o que têm vontade; a escrita é espontânea, não vou corrigir os erros. Tenho alunos que estão escrevendo muito bem, já estão

usando até parágrafos! Eles estão curtindo muito esse diário e eu quero que eles escrevam muito.

- Cris, dos instrumentos de avaliação que você utilizou até agora, quais você considera importantes para o acompanhamento das aprendizagens dos seus/as alunos/as e para a organização do seu trabalho? - Perguntei.

- A minha prova só serve para os pais acreditarem naquilo que eu estou falando sobre o aluno. Os pais agora querem ver provas! A prova da “Secretaria” não me diz nada; é um compromisso burocrático que eu preciso fazer. Às vezes é muito fácil, às vezes é muito difícil, porque pede coisas que eu não dei, ou dei de uma maneira diferente; a ordem agora é ler a prova e eles só precisam marcar a resposta certa; não tem escrita e não tem leitura. Eu não quero o meu aluno só marcando x em resposta certa; eu quero o meu aluno pensando, lendo, escrevendo, dando opiniões e me mostrando o que sabe e o que não sabe, para que eu possa ajudá-lo a ir em frente.

- O relatório dos alunos é outro compromisso burocrático que eu tenho que fazer; eu escrevo o relatório dentro da sala, dando aula ou nos tempos vagos; eu saio de casa de manhã e só volto de tarde; tenho que cuidar da minha casa e da minha família e não posso levar trabalho pra casa. Eu escrevo os relatórios dentro da sala, junto com os alunos e não consigo escrever direito. Acho que eles não servem pra muita coisa. Os relatórios do ano passado foram escritos por muitas professoras que passaram pela turma do 1º ano e até a coordenadora escreveu. Eles falam de uma turma que não é a turma que eu recebi no início do ano. Eu li que as crianças estavam terminando o processo de alfabetização e quase todos os alunos do ano passado não sabiam ler, nem escrever; eu consegui isso agora, em agosto. O Caderno de Sondagem e o Diário da Turma me ajudam a ver o progresso de cada um, mas a minha melhor avaliação é aquela que eu faço todo dia, durante a aula, o tempo todo. É ali que eu conheço cada aluno e organizo o meu planejamento. (Diário de Campo, Setembro/2010)

Com o seu relato, Cris afirmava sua dificuldade para trabalhar a partir do instituído pelas políticas públicas e apresentava as suas práticas educativas e seus instrumentos para avaliar os/as alunos/as. As atividades realizadas no cotidiano da sala de aula representavam, para a professora, um instrumento de avaliação contínua do processo de aprendizagem de seus/as alunos/as e um norteador para o planejamento de seu trabalho. Sacristán (1998, p.309) afirma que as informações mais decisivas que o professor utiliza “para corrigir os processos de ensino e o trabalho dos alunos/as não procedem, em geral, de avaliações expressamente realizadas, mas de observações e apreciações obtidas de forma natural no transcurso da interação em aula”.

Durante um dos encontros, Cris me mostrou um caderno com produções de texto de uma aluna e verbalizou suas dúvidas ao avaliá-la:

-Tenho dúvidas de deixá-la com conceito I (Insuficiente). Ela não foi bem nas provas, mas cresceu bastante nos exercícios em sala. Ela ainda escreve com muitos erros, mas sua história é mais coerente, dá pra gente entender. Preciso achar uma maneira de ajudá-la! (Diário de Campo, Novembro/2010)

O material avaliado pela professora se constituía em duas produções de texto que foram construídas pela aluna nos meses de abril e novembro. A professora pediu que eu desse a minha opinião sobre as produções: conversamos sobre os textos, sobre os instrumentos que estava usando para avaliar a aluna, as conquistas e os desafios que demonstrava em sua escrita ao longo do ano. Os dois textos se diferenciavam pelo progresso, evidenciado, no segundo texto, pelo uso mais adequado da língua escrita, maior coerência e encadeamento de ideias. Cris também recorreu ao Caderno de Sondagem, avaliando a escrita da aluna ao longo dos meses e repensando práticas educativas que pudessem ajudá-la a vencer seus desafios.

Eram as suas maneiras de fazer, como nos fala Certeau (2008), que revelavam os diferentes instrumentos utilizados pela professora na prática avaliativa de seus/as alunos/as e uma visão mais investigativa e mediadora no uso desses instrumentos. Apesar de não conseguir se contrapor ao modelo classificatório de avaliação (tinha dúvidas sobre que conceito dar para aluna), a professora apontava para uma prática mais inclusiva, que levava em consideração a diversidade de processos e ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as e o acompanhamento de suas trajetórias individuais ao longo do ano letivo. Em seus estudos, Sampaio (2010) afirma que essas tensões convivem na complexidade do cotidiano escolar. Para a autora:

Ações pedagógicas e práticas avaliativas que investem na afirmação do outro como *legítimo outro* pautadas no *princípio do reconhecimento da diferença* embora ainda muito frágeis, (co)existem com modos de ensinar e avaliar subsidiados por uma lógica classificatória e excludente dos saberes e fazeres discentes e docentes. A complexidade do cotidiano escolar abriga essa tensão e os conflitos dela decorrentes. (SAMPAIO, 2010, p.93)

Ao longo do primeiro bimestre e durante todo o ano, a professora Cris mostrou partes de seu trabalho e dos significados que perpassavam pela sua prática. Apontou, em seus relatos e nos documentos avaliados, o dilema vivido no seu dia a dia entre trabalhar a partir do instituído que, através de uma avaliação voltada para o desempenho, tenta homogeneizar o ensino e transformar o processo de avaliação em hierarquização e classificação de saberes e tenta homogeneizar também as práticas educativas e avaliativas, que deveriam se pautar nos processos de aprendizagem, no respeito às diferenças, à diversidade e à pluralidade de saberes.

Aproveitando as oportunidades, a professora utilizou táticas (CERTEAU, 2008) que proporcionaram algumas mudanças em sua prática avaliativa, negando, assim, o instituído. Usou diferentes instrumentos e registros para avaliar e acompanhar a construção do conhecimento vivenciado por sua turma. No entanto, esses documentos não permaneceram na

escola como registros da trajetória escolar dos/as alunos/as, pois, ao final do ano, todo o material construído (Caderno de Sondagem, Diário da Turma, Caderno de produções de textos) foi devolvido aos/as alunos/as, permanecendo na escola apenas o Diário de Classe com as notas, conceitos e os relatórios individuais. Ao final de todo o processo avaliativo, o que restou como registro foram os instrumentos vazios e burocráticos solicitados pela escola.

Seguindo as orientações dadas pela SME/RJ, os/as alunos/as do 2º ano foram aprovados e Cris verbalizou o seu desejo de continuar com a turma no próximo ano, pois, segundo ela, “alguns alunos precisam continuar o processo de alfabetização; eu conheço cada um e gostaria de completar esse trabalho.” (Diário de Campo, Dezembro/2010)

5.2.2 Deia e a turma do 3º ano

Iniciei a observação na turma do 3º ano em junho de 2010. Eu já havia conversado com a professora Deia em outros espaços da escola (recreios, festas, Centros de Estudos e no primeiro Conselho de Classe) e conhecia um pouco da sua trajetória profissional. Em nossos encontros, Deia contou que tinha 13 anos de magistério, duas matrículas na rede pública municipal do Rio de Janeiro e esse era o seu primeiro ano na Escola Municipal Futuro.

Sua sala era pequena, os/as 20 alunos/as estavam divididos em grupos de trabalho e, naquele dia, trabalhavam com uma ficha de registro de um livro do Projeto de Leitura. Deia me mostrou o seu Diário de Classe e percebi uma organização diferente do diário da professora Cris. Seus relatórios individuais estavam incompletos e, assim como os registros feitos no Diário de Classe, indicavam um material que não representava, para a professora, um instrumento válido para o registro de suas ações pedagógicas e da trajetória de aprendizagem de seus/as alunos/as. Hoffmann afirma que:

O conjunto de dados que o professor constitui sobre o aluno são recortes de uma história da qual tem o compromisso de atribuir significado. É essencial que tais registros sejam relevantes sobre o que se observou e pensou para que possam subsidiar a continuidade de sua ação educativa. (HOFFMANN, 2001, p.176)

Em sua fala, a professora Deia apontava as “táticas” (CERTEAU, 2008) desenvolvidas para lidar com o instituído e os significados que esses registros representavam em seu cotidiano de trabalho:

- Eu vivo perdida nesse diário; eu não tenho tempo pra preencher tudo isso! Faço a chamada e coloco as notas e conceitos dos alunos. Só fiz o relatório de três alunos, porque são os casos mais difíceis. Eu ainda não fiz os relatórios do primeiro bimestre, nem do segundo. Eu gostaria muito de ter tempo para escrever tudo que eu observo.

- Eu gostaria de ter uma orientação para escrever esses relatórios. Cada um escreve do jeito que quer. No relatório do ano passado, eu não encontrei muita coisa sobre os alunos; é tudo muito global. Quando eu escrevo, me sinto como uma psicóloga falando de comportamento e atitude. Será que seria melhor fazer um relatório mais conteudista, escrevendo o que cada um sabe e o que não sabe? Até o final do ano eu completo o resto. (Diário de Campo, Junho/2010)

Assim como a professora Cris, a professora Deia não acreditava na validade dos relatórios como instrumentos de acompanhamento das trajetórias de aprendizagem dos/as alunos/as. Portanto, o relatório era preenchido como um documento burocrático da escola, sem utilidade no desenvolvimento e no acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Durante o recreio, conversamos sobre suas práticas avaliativas e os exames externos foram o assunto principal escolhido pela professora:

- Eu sempre trabalhei com crianças pequenas e essa experiência de fazer, aplicar e corrigir provas é novidade pra mim. O que vale pra mim são as avaliações do dia a dia, mas, esse ano, os alunos do 3º ano vão fazer muitas provas e eu preciso fazer o que me mandam fazer. A “Secretaria” exige provas e eu não posso ficar distante dos descritores. Se a “Secretaria” quer voltar ao tradicional, eu preciso voltar ao tradicional, mas vejo que as coisas se confundem e a gente acaba nivelando o ensino pelo mínimo; a gente acaba trabalhando em função das provas. Estas provas favorecem a aprovação e as crianças vão passando sem aprender a ler e principalmente, escrever. (Diário de Campo, Junho/2010)

O relato da professora apontou os descritores, que deveriam servir como matriz de referência para a elaboração das provas externas, como a proposta curricular a ser desenvolvida durante o bimestre. Uma proposta curricular é muito mais ampla e complexa e os descritores reduzem o conhecimento a habilidades e competências mínimas. Sendo assim, o ensino fica reduzido ao mínimo necessário para responder as questões das provas.

As práticas pedagógicas, que reforçam os processos de classificação e seleção de alunos/as, aparecem, atualmente, fortalecidas pelas políticas públicas instituídas. Mesmo questionando a validade desses instrumentos, a professora se sentia comprometida com o trabalho voltado para o melhor desempenho dos/as alunos/as nas diferentes avaliações. Para Afonso:

Com a adoção de políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já vinha evoluindo com base em epistemologias antipositivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista. Neste contexto, a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas. (AFONSO, 2009, p.50)

Durante o segundo bimestre em que participei de alguns momentos de atividades da turma e em outras oportunidades em que compartilhei de sua rotina, percebi que a preocupação com o desempenho dos/as alunos/as nas diferentes avaliações foi a mola mestra que direcionou o trabalho da professora Deia. A proximidade das provas mobilizava a professora e sua turma para revisões e treinamentos através de muitos exercícios. As provas confeccionadas pela professora acompanhavam o mesmo modelo de múltipla escolha adotado para as avaliações externas e muitas eram modelos de provas de anos anteriores (Anexo 3).

Os instrumentos formais adotados para a avaliação dos/as alunos/as se constituíram em provas e os resultados registrados desse processo avaliativo foram as médias dos desempenhos obtidos pelos/as alunos/as nessas diferentes provas que foram aplicadas durante o ano. Os relatórios individuais dos/as alunos/as foram preenchidos na última semana de aula, confirmando-se como um instrumento burocrático e de pouca validade para o acompanhamento das trajetórias de aprendizagem daquela turma.

Deia se mostrou insatisfeita com o seu trabalho, mas não conseguiu se desvencilhar dos modelos de avaliação classificatória e do fantasma da Prova Rio, que a acompanhou durante todo o ano. Em nossas conversas, sinalizava a necessidade de um trabalho diversificado com alguns/as alunos/as, pediu ajuda, trocamos ideias, sugeri atividades e materiais que poderiam auxiliar no seu trabalho, mas percebi que o seu foco não estava direcionado para a aprendizagem, pois associava as atividades planejadas ao melhor desempenho dos/as alunos/as nas provas:

- Eu avaliei a minha turma e descobri que muitos alunos não sabem compor e decompor números; não reconhecem ordens e conceito de algarismo; a matéria de Matemática do 2º ano não foi terminada. As provas estão chegando; eles (SME/RJ) vão pedir essa matéria e os alunos não sabem. Estou trabalhando com eles em aula e na recuperação. (Diário de Campo, Setembro/2010)

- As minhas provas são de múltipla escolha; eu não gosto muito delas, mas acho que servem para as crianças treinarem para as provas da “Secretaria”; as provas discursivas são melhores, mas a correção é difícil e toma muito tempo. (Diário de Campo, Outubro/2010)

Podemos observar que as palavras treinamento e preparação, mais uma vez, apareceram no discurso da professora sobre a sua prática em sala de aula e o direcionamento de seu trabalho para o melhor desempenho de seus/as alunos/as. Barriga (2003) nos aponta que, com a estruturação da pedagogia do exame,

(...) a ação na aula se converte em uma ação perversa em seu conjunto: os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames e os alunos só se interessam por aquilo que representa pontos para passar no exame. (BARRIGA, 2003, p.77)

Não esquentar, cara! É só um treinamento! Não tá “à vera”!

Hoje foi um dia de simulado na turma do 3º ano. A professora Deia já vinha conversando com os/as alunos/as que esse dia seria uma “preparação para a Prova Rio”, marcada para a próxima semana. A prova do simulado, enviada pela SME/RJ, continha questões de Português e de Matemática, seguindo o modelo de questões de múltipla escolha utilizado nas avaliações externas. Deia se mostrou preocupada com o cartão de respostas e sinalizou essa preocupação durante todo o tempo da prova.

- Este cartão é diferente do cartão que usamos na prova da “Secretaria” (Prova Bimestral da SME/RJ); prestem muita atenção, tem gente marcando duas respostas para uma mesma questão. Hoje é só um simulado, mas no dia da prova, duas respostas marcadas anulam a questão!

A professora Deia estava nervosa e preocupada; andava pela sala, alertando os/as alunos/as para a marcação do cartão. Ela disse para mim:

- Nesta prova (simulado) eles (SME/RJ) estão avaliando números decimais e fração que não foram dados e unidade de milhar e dezena de milhar que ainda não estão bem fixadas. Se eles estão pedindo isso agora, é porque vão pedir na Prova Rio. Eu sei que muitos alunos vão errar, porque, até o dia da prova, vou ter só três dias de aula para dar e fixar a matéria.

Ao término da prova, a professora redistribuiu as provas entre os/as alunos/as, colocou o gabarito no quadro, sem a preocupação de retomar o conteúdo das questões propostas e pediu que cada um/a corrigisse a prova de um/a amigo/a. Os pontos obtidos foram transformados em notas e as notas em conceitos através de uma tabela colocada no quadro de giz. As crianças estavam agitadas, procuravam a minha ajuda e a ajuda da

professora para as conversões dos pontos em notas e as notas em conceitos e muitas pareciam não entender o critério de conversão. A professora ressaltou, mais uma vez, os/as alunos/as que marcaram mais de uma resposta para uma mesma questão e aqueles/as que marcaram respostas diferentes entre a prova e o gabarito. Seu foco, naquele momento, não era o ensino-aprendizagem de Matemática, mas a aprendizagem de como marcar as respostas em um cartão. Ela disse:

- Vocês estão errando a marcação do gabarito. Ninguém vai vir aqui te perguntar qual era a tua resposta. A máquina de corrigir prova (fiquei assustada com essa expressão) vai ler a tua resposta no gabarito e dar a tua nota. Ela não vem aqui conversar com você, como a tia faz.

Ao final, as crianças receberam suas provas; confrontaram notas e conceitos, fizeram comentários das notas dos/as amigos/as. Um aluno estava muito chateado com o seu desempenho na prova e deu vários socos em sua mesa. Um amigo veio em seu socorro e lhe disse:

- Não esquentá, cara! É só um treinamento, não tá “à vera”!

Percebi que alguns/as alunos/as, quietos/as em suas carteiras, tentavam esconder as suas provas e notas evitando, assim, os comentários dos amigos.

A professora mais uma vez, voltou a falar da Prova Rio:

- Turma, hoje foi só um treino, mas a prova que vocês vão fazer na próxima semana não vai ser com a tia; vem uma aplicadora de fora da escola e ela não vai dar explicações para as suas dúvidas. O cartão de respostas só pode ser preenchido com caneta, só pode ter uma resposta para cada questão e vocês precisam ter muita atenção. Se na hora de marcar o cartão, você não tiver atenção, vai errar; não pode deixar questão em branco, tem que marcar uma resposta.

Dirigindo-se a mim, disse:

- Eu só tenho três dias de aula para preparar os alunos para a prova. Não vai dar tempo! (Diário de Campo, Outubro/2010)

As conversas entre a professora e alunos/as e entre os/as alunos/as evidenciam uma preocupação excessiva com o erro e o acerto, as tensões provocadas pelos novos instrumentos de avaliação e o papel que as avaliações externas vêm desempenhando no cotidiano escolar na atualidade. Essas avaliações e o sistema de premiações associado ao desempenho dos/as alunos/as que, gradativamente, foram sendo implantados na rede pública de ensino do município, reforçam a preocupação da professora Deia com o desempenho da sua turma nas

avaliações externas, seu empenho no treinamento para essas avaliações e a instalação de um clima de competitividade entre alunos/as, professores/as e escolas.

Em seus estudos, Barriga (2003, p. 77) avalia que “o exame moderno (com seu sistema de notas) se converteu de fato num instrumento adequado para a perversão das relações pedagógicas. Estas não se prendem mais ao desejo de saber”. Os/as professores/as, pressionados pelas políticas educacionais de corte neoliberal, voltadas para avaliação classificatória e para supervalorização dos exames, condicionam o seu trabalho à preparação exaustiva de seus/as alunos/as para as diferentes avaliações e, assim, distanciam-se cada vez mais da relação de diálogo e troca que caracteriza a verdadeira construção do conhecimento. A máquina de corrigir provas e a presença de aplicadores externos, apontados na fala da professora, evidenciam indícios da perda de autonomia dos/as professores/as na realização de seu trabalho avaliativo e de um maior distanciamento na relação professor/a e aluno/a, dentro do processo de ensino-aprendizagem. Para Afonso, a implantação de políticas educativas que reforçam a classificação, a meritocracia e a competição:

(...) têm procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos. (AFONSO, 2003, p.88)

A instituição do simulado no calendário escolar aponta pistas para a legitimação e para o reforço da prática do treinamento para as avaliações externas, visando sempre ao maior desempenho dos/as alunos/as. “Como o bom rendimento não tolera o erro, a escola cada vez mais é levada a enfatizar o treinamento em detrimento da relação aprendizagem-ensino e a colocar em segundo plano tudo o que pareça afastá-la do padrão pré-determinado como válido” (ESTEBAN, 2009, p.4).

Pude perceber, na semana que antecedeu a Prova Rio, a angústia e preocupação da professora: sua voz, seu corpo e seu olhar demonstravam o quanto estava preocupada. Como professora nova na escola, Deia tinha uma grande responsabilidade em suas mãos. A partir do desempenho dos/as alunos/as na Prova Brasil, a escola foi premiada no ano de 2010 com um salário adicional para professores/as e funcionários/as e a promessa de uma viagem a Nova Iorque para a diretora e as professoras do 5º ano. O resultado do desempenho das turmas de 3º e 4º anos, na Prova Rio de 2010, geraria o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-RIO), utilizado para a premiação anual de professores/as e funcionários/as das escolas em 2011. Provavelmente, a professora não estará mais na escola em 2011, pois

verbalizou a intenção de levar sua 2ª matrícula para a outra escola que trabalha no turno da manhã, mas, naquele momento, sentia o peso de sua responsabilidade em manter o bom desempenho de sua turma nas avaliações externas, usufruindo, assim, junto com os outros profissionais da escola, as premiações prometidas. Esteban avalia que:

(...) numa sociedade como a nossa, marcada pelo discurso da meritocracia, hierarquia, justiça social e competição se complementam na construção do sentido da escola. A competição guarda a imagem de motor das transformações e do aperfeiçoamento individual e social. (ESTEBAN, 2002, p.178)

Mergulhada em suas preocupações e dúvidas, a professora utilizou muitos tempos de aula daquela semana e de tantas outras, que poderiam estar voltados para a aprendizagem dos/as alunos/as, como treinamento para a Prova Rio e para a Prova Bimestral SME/RJ; trabalhou com modelos de provas anteriores, que contemplavam a mesma estrutura de questões de múltipla escolha.

A pesquisa apontou que as avaliações, principalmente as avaliações externas, alteram a rotina da escola. Com a aproximação da semana de provas, os/as professores/as ficavam mais aflitos/as e o ritmo frenético de matérias novas e exercícios de revisão se intensificava. As provas apresentavam questões desconectadas do que foi trabalhado em sala, dos projetos desenvolvidos por cada turma; eram organizadas a partir de descritores de cada matéria (Matriz de Referência), que eram enviados para as escolas no início de cada bimestre; a escrita não era contemplada nas provas e os/as alunos/as apenas marcavam uma resposta, que consideravam certa para cada questão. Algumas questões geravam dúvidas entre os/as alunos/as e professores/as, criando a necessidade de ajuda para a compreensão do que estava realmente sendo pedido e avaliado. Muitos modelos de prova, seguindo a mesma estrutura de questões de múltipla escolha, circulavam pela escola e eram utilizados como exercícios de revisão ou como instrumentos de avaliação da professora.

Ao analisar as diferentes funções que a avaliação externa desempenha dentro do contexto escolar, Sacristán afirma que:

Qualquer avaliação que se faça desde fora, pretendendo fixar-se no básico, acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir. Outras metas, como o desenvolvimento de atitudes, habilidades e processos educativos menos fáceis de constatar pelo avaliador externo, ficarão relegadas. (SACRISTÁN, 1998, p.320)

Terminadas as provas, dadas as notas e conceitos, a escola voltava ao seu ritmo normal. As atividades passavam a ser executadas num ritmo menos acelerado e as crianças assistiam a filmes, brincavam com jogos pedagógicos, faziam apresentações, liam livros, contavam e escreviam histórias e realizavam exercícios. No entanto, o fantasma das provas não abandonava o cotidiano de trabalho das turmas; sua presença permanecia velada, mas sempre lembrada por professores/as e alunos/as:

- Se você não fizer os exercícios com atenção, não vai conseguir fazer nada na prova. (Prof. Diário de Campo, Maio/2010)
- Na prova, você precisa ler e resolver sozinho; então leia e resolva sozinho o exercício. (Prof. Diário de Campo, Agosto/2010)
- Tia, você vai ler o dever? Acabou esse negócio de ler; vocês vão ter que ler a prova, sozinhos! (Prof. Diário de Campo, Setembro/2010)
- Tia, a prova já tá chegando? Prof. Diário de Campo, Outubro/2010)

Os relatos da professora, as observações feitas em sala e os instrumentos de avaliação, que pude analisar indicam que os momentos de avaliar não estavam integrados aos momentos de ensinar, perdendo-se, assim, a riqueza de dados qualitativos sobre o processo de construção do conhecimento de cada aluno/a, que se mostravam no cotidiano da sala e que não eram percebidos e trabalhados pela professora. Para Sacristán:

As funções sociais e o poder de controle que a avaliação tem diminuem a importância do conhecimento que podemos obter dos/as alunos/as enquanto trabalham e se dialoga com eles. Esta condição do trabalho faz com que os professores/as admitam como “normal” separar os momentos de ensino dos de comprovação. Existem tarefas e tempos para ensinar e, ao lado, separados no tempo e quanto a procedimentos empregados, outros momentos para comprovar. A avaliação desintegra-se da aprendizagem, perdendo seu valor formativo no diálogo crítico entre professores/as e alunos/as. (SACRISTÁN, 1998, p.339)

Ao final do ano, o Diário de Classe com as notas e conceitos obtidos pelos/as alunos/as nas avaliações formais e os relatórios individuais foram preenchidos e permaneceram na escola como registro do processo avaliativo realizado, confirmando, assim, a ênfase dada ao desempenho dos/as alunos/as nas avaliações, em detrimento do acompanhamento das trajetórias de aprendizagem. Seis alunos foram reprovados, evidenciando o caráter classificatório e excludente das práticas avaliativas realizadas. De acordo com a análise de Esteban:

A avaliação classificatória, que pretende hierarquizar e selecionar, por ter como fundamento a homogeneidade, a competição e a exclusão, atua essencialmente na ótica da *negação*; negação do outro, do diferente, de suas

práticas, de seus saberes, de suas formas de vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação das múltiplas possibilidades. (ESTEBAN, 2002, p.181)

5.2.3 Si e a turma do 1º ano

Minha primeira visita à turma do 1º ano foi em julho de 2010. Eu já havia conversado com a professora nos Conselhos de Classe e Centros de Estudo e ela havia se mostrado receptiva à situação de pesquisa. Si tem 25 anos de magistério e trabalha na Escola Municipal Futuro há onze anos.

Ao contrário das outras duas salas (2º e 3º anos) observadas, a sala do 1º ano era ampla e arejada. A professora Si trabalhou na mesma sala com as duas turmas de 1º ano da escola, nos dois turnos. Sendo assim, utilizou todo o espaço para a organização de materiais voltados para a alfabetização de seus/as alunos/as: chamadinha, janela do tempo, aniversariantes do mês, cantinho de leitura, cantinho de jogos, alfabetos com diferentes tipos de letras, coleção de rótulos e palavras, trabalhos dos/as alunos/as, textos coletivos etc.

Durante todo o segundo semestre, os/as alunos/as do 1º ano trabalharam em grupos de seis, compartilharam tarefas e brincadeiras, e foram incentivados pela professora a ajudarem os amigos que não conseguiam realizar sozinhos todas as atividades propostas. Si transitava pelos grupos, fazendo intervenções e atendendo individualmente os/as alunos/as; utilizou diferentes materiais para a realização das atividades planejadas e manifestou um grande interesse pelos Cadernos de Apoio Pedagógico, enviados pela SME/RJ, que serviram como material complementar para o seu trabalho. De acordo com a professora: “Eu gosto deste material porque explora diferentes textos e diferentes temas e as crianças exercitam bastante a escrita e a leitura” (Diário de Campo, Setembro/2010).

Nessa primeira visita à turma, meu objetivo foi observar a aplicação de uma prova de Português, enviada pela SME/RJ. As turmas do 1º ano da rede municipal de ensino foram submetidas a duas avaliações externas durante o ano letivo de 2010; a primeira prova foi aplicada em julho, pela professora da turma, e a segunda, em novembro, por aplicadores externos. Eu encontrei os/as alunos/as organizados/as em fileiras de carteiras e todos/as estavam em silêncio, ouvindo as instruções dadas pela professora:

- Fiquem sentados direitinho, de frente para a sua prova; a postura é importante. Durante a prova, você não vai poder conversar, nem trocar com

o amigo, por isso, está sentado sozinho. O trabalho agora é individual; a tia vai ler cada questão e você vai marcar a resposta certa. Preste bastante atenção! (Diário de Campo, Julho/2010)

Sentada no fundo da sala, fiquei observando e pensando sobre o ritual de prova, presente na cultura escolar, que começava a ser ensinado para aquelas crianças que eram tão pequenas! Elas não estavam mais em grupo, não podiam conversar, nem trocar informações com os amigos e com a professora, pois, nesse modelo de avaliação individual, não existe espaço para compartilhar saberes, mas sim, a valorização do individualismo e da competição. Sacristán e Gómez (1998, p.325) afirmam que “uma sociedade hierarquizada e meritocrática reclama a ordenação dos indivíduos em função de sua aproximação à “excelência”, ou seja, maior proximidade, maior mérito individual.” Também Afonso (2009), ao analisar as práticas avaliativas individuais, afirma que essas contribuem para a “inculcação da ideologia do individualismo”. Para o autor,

A escola é, assim, a agência de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, o qual procura incutir a aceitação das regras de competição próprias da estrutura social e econômica. (AFONSO, 2009, p.24)

Essa avaliação, aplicada em julho, sugeria, pela sua estrutura, ter como objetivo principal a preparação dos/as alunos/as para a avaliação de novembro, que seria estruturada e ministrada por aplicadores externos.

A análise desse instrumento de avaliação e a observação em sala de aula indicam que o treinamento aparece na prática cotidiana como uma estratégia para o bom desempenho dos/as alunos/as nas grandes avaliações externas. A sugestão que uma professora da escola havia dado, no início do ano, para que o modelo da Prova Brasil fosse aplicado aos/às alunos/as do 1º ano, com o objetivo de que eles/as se familiarizassem com a estrutura da prova, aparecia, agora, legitimado pela política educacional do município, através de mais um simulado, agora para as turmas do 1º ano. Para Esteban (2002, p.110, 111), “a lógica do exame dificulta a verdadeira aprendizagem (...). O conhecimento é substituído pela aprendizagem de estratégias que facilitem a memorização do conteúdo, o que geralmente reduz o conhecimento a fatos e atitudes mecânicas”.

A professora Si distribuiu a prova para os/as alunos/as. Essa foi estruturada com questões de múltipla escolha, retiradas, em sua maioria, da Provinha Brasil, que havia sido aplicada nas turmas de 2º ano em 2009 e quatro questões que avaliavam a escrita (duas

palavras e uma frase, ditadas pela professora, e uma frase construída pelo/a aluno/a, a partir de uma palavra dada).

Si estava visivelmente nervosa; sua voz, normalmente suave e baixa, estava alterada; transpirava muito e andava pela sala observando o desempenho dos/as alunos/as e orientando para que não consultassem os amigos na resolução de dúvidas. Durante o intervalo do recreio e da merenda, verbalizou a angústia de ver seus/as alunos/as confusos/as com as opções de resposta da prova. Quando a avaliação terminou, Si continuou com o seu planejamento, sentou com os/as alunos/as numa grande roda, onde brincaram com adivinhações e dramatizaram parlendas do folclore brasileiro. Todos participaram, riram, demonstrando grande prazer na atividade, e a professora se mostrava, agora, calma e relaxada.

Ao final da aula, Si me perguntou sobre a Prova Brasil: como funcionava; quais os critérios de correção e qual o significado dos diferentes níveis de desempenho que estruturavam a prova. Nós conversamos sobre as grandes avaliações externas e sobre os instrumentos avaliativos que orientavam a sua prática. Si me mostrou uma prova, organizada por ela, que havia sido aplicada no início do segundo bimestre, que contemplava leitura e escrita em questões integradas de Português e Matemática; um exercício de sondagem da escrita dos/as alunos/as, que havia sido feito no início do ano letivo, e exercícios dos/as aluno/as, que eram selecionados durante as atividades realizadas naquele mês. Nessa conversa e em muitas outras, que pudemos compartilhar durante as observações realizadas em sua sala, Si apontou suas inquietações, seus conflitos, seus saberes e os significados que norteavam o seu trabalho:

- Hoje foi um dia difícil! Estou aflita! Sei que algumas coisas eles não conhecem porque eu não dei dessa forma. Eles ainda não escrevem frases sozinhos! Estou até com medo de ver o que eles escreveram! Eles já fizeram uma prova, mas só avaliei o que eu trabalhei com eles e o que eu considereei que seriam capazes de responder! Talvez eu faça outra no final do ano. (Diário de Campo, Julho/2010)

- Essa prova que vem da “Secretaria” não atrapalha, nem ajuda. Eu faço um trabalho diferente com eles, porque quero que aprendam a ler e a escrever. Alguns alunos me surpreenderam com a escrita; eu pensei que não iam conseguir e conseguiram; o desempenho foi bom. (Diário de Campo, Setembro/2010)

- Eu avalio o meu aluno o tempo todo, em todas as atividades que eu dou. Acompanho a escrita e a leitura deles, sua participação oral nas atividades. Esta é a melhor maneira de avaliar, de conhecer e ajudar o aluno. Gosto que trabalhem em grupo, compartilhando as atividades; todo mundo ajuda, todo mundo aprende e todo mundo ensina. Isso eu aprendi com Vygotsky, na época dos ciclos. O trabalho em grupo, com a “Zona de Desenvolvimento Proximal”, ajuda na aprendizagem. Estou sempre olhando o que as crianças estão fazendo e gosto de corrigir na hora, mas às vezes eu não consigo por

falta de tempo. Não é o teste ou a prova que vão definir o conceito final do meu aluno. Eu não trabalho assim! (Diário de Campo, Setembro/2010)

- Eu gosto de guardar os trabalhos que as crianças fazem e no final de cada mês eu mando tudo pra casa; os pais são interessados e acompanham o que eu estou fazendo. No final do bimestre eles entendem o conceito que eu dei pro aluno. (Diário de Campo, Setembro/2010)

- A “Secretaria” agora manda dar nota. Eu não dou nota; passei muitos anos sem dar nota para os alunos e eu não sei fazer isso. Eu não consigo ver a diferença entre um aluno 9,7 e um 9,5; eu acho mais fácil dar conceito, eu dou um conceito global pelo que o aluno é na sala, pelo que ele está conseguindo e depois eu transformo em nota para todas as matérias. (Diário de Campo, Setembro/2010)

Os relatos da professora sobre a sua prática, as observações de atividades e a análise de registros e documentos (cadernos dos/as alunos/as, exercícios selecionados para avaliação, modelos de avaliações formais etc.) apontam para o conflito vivido por ela na avaliação de seus/as alunos/as. Ao mesmo tempo em que utilizava conceitos que classificavam e hierarquizavam, apresentava práticas de avaliação, desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, mais voltadas para as aprendizagens e para investigação dos processos de construção de conhecimento dos/as alunos/as. Para Sacristán (1998, p. 340), a avaliação informal e contínua é importante porque se apresenta de maneira integrada ao processo de ensino aprendizagem. Segundo o autor:

As informações mais decisivas que o professor utiliza para corrigir os processos de ensino e o trabalho dos alunos/as não procedem, em geral, de avaliações expressamente realizadas, mas de observações e apreciações obtidas de forma natural no transcurso da interação em aula. (SACRISTÁN, 1998, p.340)

O trabalho desenvolvido em grupo, a ênfase na cooperação entre alunos/as e a referência à Zona de Desenvolvimento Proximal (aquilo que o aluno/a é capaz de realizar com a ajuda de outras pessoas) apontam o referencial teórico que dava significado às práticas educativas desenvolvidas, em sala de aula, pela professora. Esteban (2003) e Sampaio (2008) afirmam que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentado por Vygotsky (1996), amplia a reflexão sobre o processo de avaliação, pois investe nos conhecimentos que estão em construção, ainda não consolidados, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Tomando como referência os estudos de Santos (2007), Sampaio afirma que

Trazer para as relações de aprendizagem/ensino o *ainda não* significa fazer uma aposta no ausente que se faz presente pela potencialidade, sem esquecer que apostar significa correr riscos e, portanto, cuidar do futuro a partir de um investimento maior no presente, ampliando-o. (SAMPAIO, 2010, p.92)

A professora Si relatou que o contato com a teoria de Vygotsky se deu através de cursos de formação continuada, oferecidos pela SME/RJ, em anos anteriores, na ocasião em que os Ciclos de Formação foram implantados na rede pública municipal. Ao ser perguntada sobre sua frequência atual a esses cursos, Si afirmou que: “na época dos ciclos, eu fazia muitos cursos, porque era uma coisa nova e eu precisava conhecer e aprender. Agora tudo voltou ao que era antes e esse ano eu não fiz nenhum curso; eu agora estou cuidando da minha saúde”. (Diário de Campo, Setembro/2010)

Assim como as outras professoras investigadas, que relataram não ter participado de nenhum curso de formação continuada no ano de 2010, a fala da professora Si aponta um retrocesso da política educacional às práticas pedagógicas mais tradicionais e sugere a ausência de motivação das professoras para a participação nesses espaços de formação e discussão.

O Diário de Classe da professora também tinha uma organização diferente: colocou folhas coloridas, que funcionavam como marcadores, suprimiu algumas folhas, acrescentou outras e preencheu os documentos de maneira diferente da organização proposta pelo documento. Os relatórios individuais foram preenchidos com duas observações durante o ano (primeiro e segundo semestres) e as observações do segundo semestre foram feitas na última semana de aula, acompanhadas de queixas e críticas (Anexo 5).

A análise dos documentos e os relatos da professora indicavam que esses registros não representavam instrumentos significativos de acompanhamento das trajetórias de aprendizagem de seus/as alunos/as:

- Olhe o meu Diário de Classe! Eu não tenho tempo pra preencher tudo isso! O que eu faço diariamente é anotar a frequência dos alunos e só; não dá pra fazer mais; vou ter que arrumar um tempo pra preencher tudo isso. Ele pra mim não serve pra nada; é só mais um trabalho inútil que eu tenho que fazer; eu não preciso dele pra trabalhar. Eu não vivo sem o meu planejamento, com ele eu me guio. (Diário de Campo, Setembro/2010)
- Eu não olho os relatórios do ano anterior. Eu quero conhecer o meu aluno e não ficar contaminada com o que escreveram sobre ele. Só leio num caso muito especial. Os alunos mudam de um ano pra outro e as professoras são diferentes. (Diário de Campo, Setembro/2010)
- Eu faço o relatório porque tenho que fazer, mas o tempo é muito curto e eu não consigo anotar tudo o que acontece com o meu aluno. Eu não tenho um roteiro para a organização deste relatório, procuro escrever uma visão geral do aluno na escola; fiz um relatório no início do ano, vou fazer outro no final. (Diário de Campo, Novembro/2010)

Não concordando com o instituído pela política educacional (provas externas de desempenho, notas e conceitos; preenchimento do Diário de Classe e relatórios individuais), a professora Si organizava o seu trabalho de acordo com os significados construídos ao longo de sua carreira e suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2008) apontavam as “táticas” (CERTEAU, 2008) que utilizava para introduzir mudanças em suas práticas, recriando, assim, as regras instituídas. Operando nas “falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário” (CERTEAU, 2008, p.101), Si dava um conceito global para cada aluno/a a partir do trabalho desenvolvido na sala e, contrariando as normas, transformava-o, posteriormente, em notas para todas as matérias; modificava a estrutura do seu Diário de Classe, recriando-o, e preenchia os relatórios porque era obrigada a preenchê-los, mas de uma maneira sucinta, por não acreditar na sua validade como instrumento de acompanhamento das aprendizagens. Em muitas oportunidades de conversa, a professora Si verbalizou sua maneira própria de realizar o seu trabalho, de procurar novos caminhos para a sua prática: “Eu sigo o “Método Si” para alfabetizar; vou trabalhando com as coisas que vão dando certo!” (Diário de Campo, Outubro/2010).

A fala da professora vem ao encontro do relato da diretora sobre o trabalho realizado na escola e ambas apontam indícios de como as políticas educacionais são assimiladas e realizadas dentro do contexto de cada escola. As regras instituídas não são totalmente obedecidas e os/as professores/as, com criatividade e inteligência preservam um pouco de sua autonomia para gerenciar a complexidade (MORIN, 2000) de seu cotidiano. Retomo a fala da diretora que ilustra e complementa essa reflexão:

- Eu já vi muita coisa nessa minha vida de professora e aprendi que as administrações chegam e vão embora, as políticas sempre mudam e nós, professores, continuamos aqui, em nossas escolas, tentando resolver os nossos problemas e eu tento resolvê-los como posso. Muita coisa aqui, eu faço diferente. (Diário de Campo, Fevereiro/2010)

“Eu ganhei duas estrelas e um coração com lindo!”

Estávamos no início de novembro e a professora organizou, junto com os/as alunos/as, as atividades feitas no mês anterior que seriam levadas para casa. As crianças organizaram as folhas e eu ajudei a professora a colocar as bailarinas que as prendiam, formando, assim, um álbum de atividades. De acordo com os relatos da professora, esse

material se constituía num importante instrumento de avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as e um instrumento para que os pais pudessem acompanhar as atividades e projetos realizados na turma.

As crianças ficaram um bom tempo folheando o álbum, conversando sobre as atividades e demonstraram grande prazer em lembrar o que haviam feito naquele período. Alguns/as alunos/as andavam pela sala mostrando seus trabalhos, outros/as cantarolavam as músicas que aprenderam e outros/as, junto com os/as companheiros/as do grupo, completavam os desenhos que não haviam terminado. Os elogios e símbolos (estrelas e corações), registrados pela professora nos exercícios, despertavam o interesse de alguns/as alunos/as em comparar seus trabalhos com os trabalhos dos/as amigos/as.

Neste burburinho, um menino chamou a minha atenção. Ele saiu da sua carteira e veio me mostrar o seu álbum de exercícios. Ele disse:

- Tia, olha o que eu fiz! Não, não olha não! Eu vou mostrar pra você! Eu ganhei duas estrelas e um coração com lindo!

O aluno folheava o álbum rapidamente procurando as estrelas e o coração com a palavra lindo, que a professora havia colocado em três trabalhos que ele havia feito. Quando os encontrava, seu sorriso ia “até as orelhas” e ficava um bom tempo me mostrando todo o exercício. Repetiu esse gesto nas outras duas folhas que continham os elogios da professora. Apesar da minha insistência em ver o restante do álbum, só me deixou ver aqueles exercícios, em que haviam elogios registrados e passou a mostrá-los para os/as amigos/as do grupo.

A escola não conseguiu alfabetizar este aluno durante o ano letivo de 2010 e ele foi avaliado com conceito I (Insuficiente) em todos os bimestres. (Diário de Campo, Novembro/2010)

A experiência vivida na turma do 1º ano e os relatos do aluno revelaram que inúmeras práticas avaliativas perpassam pelo cotidiano escolar e muitas vezes não são percebidas pelos diferentes atores que dele participam. A avaliação informal, presente em todo o tempo da aula, através de observações, elogios (verbais ou escritos), encorajamentos, repreensões e castigos, tornam-se elementos importantes na construção do processo avaliativo de cada aluno/a, não só para a professora em relação ao aluno/a, mas na avaliação do/a próprio/a aluno/a sobre o seu processo de ensino-aprendizagem. Em seus estudos, Freitas afirma que a avaliação informal, presente dentro da sala de aula e fora dela, “possui algumas facetas e envolve não apenas a avaliação do conteúdo estudado, mas também a avaliação do

comportamento do aluno e os aspectos relativos à avaliação dos seus valores e atitudes” (FREITAS, 2009, p.8).

Para o aluno observado, a avaliação feita pela professora, através de elogios e símbolos positivos registrados em seus trabalhos, representava as suas conquistas e a possibilidade de identificação e participação no grupo. Mostrar apenas os trabalhos que tinham elogios registrados pela professora e ocultar os outros exercícios que não conseguiu realizar, aponta-nos a importância que a avaliação informal desempenha na construção da autoestima e da confiança de cada aluno/a e o quanto ela também pode contribuir para a construção de uma autoimagem negativa, prejudicando, assim, todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao final do quarto bimestre, a turma do 1º ano foi submetida a duas avaliações externas (Português e Matemática), aplicadas por profissionais que vieram da SME/RJ. Não tive acesso à sala e à prova, e a professora Si também não pode acompanhar seus/as alunos/as durante a avaliação.

Essa avaliação recebeu muita atenção por parte da SME/RJ, que afixou cartazes no portão de entrada da escola e enviou cartas dirigidas aos pais e professores sobre a importância da prova e a necessidade da presença do aluno no dia da sua aplicação (Anexo 6).

Encontrei a professora Si sentada na copa, pois precisava preencher um questionário com perguntas sobre o seu trabalho e o trabalho realizado na escola, enquanto seus/as alunos/as realizavam a avaliação com os técnicos enviados pela SME/RJ; sua fala demonstrava toda a sua preocupação e desconforto com esse modelo de avaliação externa aplicado aos/às alunos/as do 1º ano.

- Além de não poder ficar com os meus alunos, eu não posso ver a prova; não sei o que eles estão avaliando e como estão avaliando. Será que os meus alunos vão conseguir responder? Será que eu ensinei da mesma maneira que eles estão avaliando? Acho isso cruel, comigo e com os meus alunos! Eu estou sendo avaliada através dos meus alunos e por pessoas estranhas, que eles não conhecem! Isso pode alterar o desempenho deles! Acredito numa avaliação diferente, que é feita todos os dias, acompanhando o que os alunos fazem, como fazem, o que falam e escrevem. A prova é mais uma forma de avaliar, não pode ser a única forma de avaliar! (Diário de Campo, Novembro/2010)

A queixa da professora denuncia o seu isolamento do processo, como se ela não fosse capaz de avaliar seus/as alunos/as. Sentia-se insegura e preocupada com a turma, que estava sendo avaliada por pessoas estranhas à escola.

O desenvolvimento técnico da avaliação, através de um modelo classificatório e excludente, vem sendo utilizado pelas políticas públicas de corte neoliberal, através dos

diferentes instrumentos de avaliação externa. Para Afonso (2003, p.94), essa ideologia vem ganhando adeptos ao longo dos anos “ao por a tônica em formas de avaliação estandardizadas e ao valorizar apenas os resultados mensuráveis, quantificáveis e supostamente objetivos”. Nessas avaliações, os resultados de desempenho dos/as alunos/as são tratados como dados estatísticos, não levam em consideração a realidade vivenciada por cada professor/a em sua turma, os planejamentos de trabalho e a relação dialógica entre professores/as e alunos/as. Na tentativa de homogeneizar o ensino, de classificar e controlar, esse modelo de avaliação nega o processo, em detrimento apenas do produto; nega o diálogo, a troca entre diferentes saberes e a diversidade social e cultural que se entrelaçam no cotidiano de uma sala de aula. Afonso (2003, p.91) afirma que “os exames (ou quaisquer outras modalidades de avaliação externa) acabam por permitir uma maior vigilância sobre as escolas, reduzindo a autonomia profissional dos professores e aumentando o poder coercitivo do Estado”. Oliveira e Pacheco também denunciam, em seus estudos, esse modelo excludente de avaliação ao afirmarem:

O que queremos denunciar é o equívoco ético no processo avaliativo educacional revelado, por exemplo, pelas práticas desenvolvidas por instituições em que equipes técnicas, que não participam do cotidiano da sala de aula, organizam provas – instrumento clássico de medida – para alunos e alunas que nunca viram e que não conhecem nem seus nomes, nem suas histórias. (OLIVEIRA e PACHECO, 2003, p.126)

Ao final do ano, todo o material de registro do processo avaliativo das turmas de 1º ano foi devolvido para os/as alunos/as e seus responsáveis, ficando registrados na escola apenas os conceitos e notas obtidos nos bimestres e o Diário de Classe com os relatórios individuais dos/as alunos/as.

De acordo com as orientações dadas pela SME/RJ, através da Resolução nº 1078/2010, nenhum aluno ficou retido no 1º ano e a professora Si manifestou o desejo de continuar com a turma no próximo ano letivo, enfatizando a necessidade de uma continuidade no processo de alfabetização de alguns/as alunos/as: “Eu gostaria de continuar com a turma no próximo ano. Eu conheço o que cada um conseguiu alcançar e alguns não completaram a alfabetização” (Diário de Campo, Dezembro/2010).

Assim como a professora Cris, a fala da professora Si aponta indícios de que os verdadeiros arquivos, que oferecem dados para a investigação, acompanhamento e continuidade nas trajetórias individuais de aprendizagem de cada aluno/a, não estão nos registros oficiais da escola, mas nos registros pessoais de cada professora e no conhecimento mútuo gerado pela experiência vivida em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ARREMATANDO OS FIOS DA TESSITURA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.

Ensino, porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquisa para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1997, p.32)

Tendo como objetivo principal investigar e analisar práticas avaliativas realizadas numa escola pública e os instrumentos utilizados para comunicar os processos avaliativos, tornou-se necessário um mergulho (ALVES, 2002) no cotidiano da escola, procurando não só observar, mas compartilhar, junto com professores/as e alunos/as, alguns momentos desse processo.

No entanto, essa não foi uma tarefa simples, pois o cotidiano escolar é formado por uma multiplicidade de fios que se entrelaçam, compondo uma trama complexa e diversa de relações e de significados. Foi preciso aguçar todos os meus sentidos, procurando compreender aquilo que não estava dado, que não aparecia nos caminhos formais de investigação, mas que exercia um papel fundamental nessa trama que caracteriza o cotidiano escolar. Como nos ensina Alves:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e as pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2002, p.17)

Tendo a certeza de que não poderia ter acesso à totalidade dos dados, procurei encontrar pistas, indícios, dentro da sala de aula e fora dela, que me oferecessem subsídios para responder as questões encaminhadas para esse estudo. Com os resultados obtidos nesse trabalho, almejo contribuir para a reflexão sobre os caminhos já percorridos pela educação pública brasileira e sobre os desafios a serem vencidos na construção de uma escola que, sendo popular e democrática, possa promover a aprendizagem de todos/as que nela chegarem.

Através de suas práticas e de seus relatos, os/as professores/as investigados/as apontaram suas inquietações, seus conflitos, seus saberes e “aindanãosaberes” (ESTEBAN, 2002) que orientaram seus fazeres pedagógicos junto aos seus/as alunos/as, no ano de 2010.

Nesses fragmentos de experiências vividas na Escola Municipal Futuro, observei alguns momentos de avaliações formais e informais, situações cotidianas da sala de aula e alguns encontros de professores/as. Durante as observações e conversas, pude perceber professores/as e membros da equipe de direção da escola envolvidos/as e comprometidos/as com seu trabalho, preocupados/as com o processo de aprendizagem de seus/as alunos/as e também preocupados/as com as novas diretrizes de avaliação, propostas pela política educacional do município. O grande número de avaliações externas, a competitividade entre escolas e entre alunos/as, o sistema de metas de desempenho e premiações foram alguns dos

temas principais que direcionaram muitas discussões nos encontros informais de professores/as e nas reuniões do grupo da escola.

Em consonância com os estudos de Certeau (2008), esse estudo revelou as diferentes maneiras de fazer marcadas por táticas que os/as professores/as investigados/as utilizaram ao lidarem com os produtos culturais, nesse caso, as políticas educacionais implantadas na rede pública municipal. Nesse estudo, ficou evidenciado que os/as professores/as, consumidores/as dessas políticas culturais, reinventaram, de maneira própria e criativa, os produtos impostos (relatórios individuais, provas externas, cadernos pedagógicos, notas e conceitos). Por não encontrarem sentidos em suas construções pessoais, burlaram algumas determinações, recriando-as com inteligência e criatividade, utilizando-se de uma liberdade gazeteira e, assim, não se capitalizando totalmente.

Os dados produzidos apontaram indícios de que, apesar do número reduzido de alunos/as nas turmas observadas, os/as professores/as realizaram poucas atividades diversificadas que pudessem atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as, sendo o ensino ministrado fundamentalmente de maneira linear, homogênea e com hierarquização de conteúdos. A estratégia de colocar alunos/as ainda não alfabetizados/as como ouvintes em turmas de anos escolares anteriores àquela que o/a aluno/a estava matriculado apontou a dificuldade do grupo da escola em quebrar o paradigma da homogeneidade e realizar uma proposta de trabalho com atividades diversificadas que pudessem atender às especificidades e necessidades de cada aluno/a. Apesar de discordarem dos instrumentos standardizados, instituídos pela política educacional do município, os professores demonstraram dificuldade em romper com a forma mecânica e classificatória de avaliar os/as seus/as alunos/as, ao elaborarem seus próprios instrumentos de avaliação, que fundamentalmente foram elaborados dentro de uma dinâmica de homogeneidade e hierarquização de conteúdos.

A utilização da reprovação como uma estratégia de favorecimento da aprendizagem se mostrou, nessa investigação, como um significado muito forte, compartilhado pelo grupo de professores/as.

Ao analisar a escola sob o ponto de vista histórico-social, Fernandes (2010, 887) afirma que a reprovação faz parte da cultura da escola seriada, cujo conceito foi historicamente “constituído na vivência de uma escola que organiza seus tempos e espaços, seu currículo e avaliação com fundamento em uma lógica seriada, linear” e se fortalece, nos dias de hoje, como uma poderosa estratégia didática utilizada como garantia de qualidade para a educação. Para a autora:

O sistema seriado conjugado às sucessivas reprovações propicia a evasão escolar e a distorção idade/série, aspectos que comprometem o sistema educativo como um todo, seja do ponto de vista pedagógico, social e/ou econômico. (FERNANDES, 2010, p.882)

Podemos refletir, a partir desses dados coletados, que o modelo classificatório de avaliações estandardizadas e externas, adotado pela política educacional do município, fortaleceu esse modelo linear de ensino desenvolvido nas práticas pedagógicas da escola, já que todos/as os/as alunos/as foram submetidos/as aos mesmos instrumentos formais de avaliação ao final de cada bimestre (provas bimestrais SME/RJ), no Simulado para a Prova Rio (3º e 4º anos), na Prova Rio (3º e 4º ano), nas duas etapas da Provinha Brasil (2º ano) e nas duas etapas da Avaliação Escolar dos Alunos do 1º ano. Todas essas avaliações externas, somadas às provas bimestrais (2º e 3º anos), provas semestrais (1º ano) e prova de segunda época, confeccionadas pelos/as professores/as, fizeram do ano de 2010, de acordo com a avaliação do grupo da escola, um ano de trabalho voltado, fundamentalmente, para as avaliações de desempenho.

A partir dos relatos e discussões dos/as professores/as nos encontros do grupo, a pesquisa apontou que as mudanças nas diretrizes de avaliação trouxeram modificações ao conjunto de práticas pedagógicas realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental e na escola como um todo.

As avaliações externas se revelaram fragmentadas e descontextualizadas dos projetos realizados nas turmas, avaliando somente o desempenho dos/as alunos/as relativo a conteúdos mínimos, distantes de estratégias avaliativas que pudessem investigar e revelar os processos individuais e coletivos de aprendizagem. Para Esteban (2002, p.27), o discurso sobre qualidade da educação, atrelado ao bom desempenho dos/as alunos/as nas avaliações externas, reforça, cada vez mais, “uma escola seletiva em detrimento de uma escola igualitária”.

As professoras investigadas apontaram o importante papel desempenhado pela avaliação informal em suas práticas avaliativas. Em seus estudos, Sacristán afirma a importância da avaliação informal no trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula. Para o autor:

...só as informações obtidas pelos professores/as (a maioria delas por via de avaliação informal), de acordo com seus esquemas de apreciação e no transcurso da ação, são as que, certamente, eles utilizam com mais acerto como informação orientadora do curso que os acontecimentos seguem em aula, acomodação do processo didático, elaboração de julgamentos dos alunos/as, etc. (SACRISTÁN, 1998, p.351)

Nas turmas do 1º e 2º anos, a utilização da avaliação informal, como instrumento de informação e orientação, ficou evidenciada durante todo o trabalho observado na sala de aula. As informações colhidas através desse processo também exerceram um importante papel na elaboração do conceito global de desempenho, aferido aos/às alunos/as ao final de cada bimestre. Retomo algumas falas que exemplificam essa reflexão:

- Eu não me importo com a avaliação da “Secretaria”, porque eu não acredito nela e nem na minha prova; isto tudo é pro pai ver e acreditar no que eu estou falando do aluno. Eu dou o conceito global para o aluno pelo que ele é em sala todos os dias, pelos exercícios que faz, pelo Caderno de Sondagem. Eu conheço cada um. (Prof.^a Cris, 2º ano, abril de 2010)
- Eu avalio o meu aluno o tempo todo, em todas as atividades que eu dou. Acompanho a escrita e a leitura deles, sua participação oral nas atividades. Esta é a melhor maneira de avaliar, de conhecer e ajudar o aluno. (...) Eu dou um conceito global pelo que o aluno é na sala, pelo que ele está conseguindo e depois eu transformo em nota para todas as matérias. (Prof.^a Si, 1º ano, setembro de 2010)

Entretanto, pude também observar, nas três turmas investigadas, uma outra faceta da avaliação informal, que se evidenciou dentro da sala de aula e fora dela através da utilização, pelos/as professores/as e funcionários/as da escola, de elogios, encorajamentos, repreensões e castigos sobre atitudes, comportamentos e produções dos/as alunos/as dentro da rotina escolar. Essas avaliações informais (verbais ou escritas) podem contribuir ou prejudicar na construção de uma autoimagem positiva dos/as alunos/as em relação às suas conquistas e desafios no processo de ensino-aprendizagem.

Diferentes instrumentos de avaliação foram utilizados pelas professoras dos 1º, 2º e 3º anos. A professora do 1º ano utilizou apenas duas provas formais (primeiro e segundo semestres) para avaliar seus/as alunos/as. No entanto, outros instrumentos avaliativos foram utilizados (coletânea mensal de exercícios, avaliações orais de leitura, avaliações individuais de escrita) que, segundo ela, apontaram os caminhos de aprendizagem percorridos pelos/as alunos/as e serviram como norteadores para o trabalho a ser desenvolvido em sala. Apesar de se mostrar preocupada com o desempenho dos/as alunos/as nas duas avaliações externas a que foram submetidos durante o ano, a professora Si afirmou que, por não acreditar na validade desses instrumentos, não modificou o seu trabalho no sentido de prepará-los para essas avaliações.

A professora do 2º ano utilizou provas bimestrais nas diferentes matérias e esses instrumentos não seguiram o modelo de múltipla escolha, adotado pela SME/RJ para as avaliações externas. Os instrumentos de avaliação formal construídos pela professora ao

longo dos bimestres contemplaram a escrita e a leitura dos/as alunos/as, utilizando-se de questões discursivas e produção de pequenos textos (Anexo 3). Foram utilizados também, como instrumentos de avaliação, o Caderno de Sondagem da escrita e leitura, o Diário da Turma, o caderno de produções de textos e a coletânea de atividades realizadas durante os projetos desenvolvidos na turma. Apesar de verbalizar suas críticas e questionamentos sobre a validade das Provas Bimestrais SME/RJ e outras avaliações externas (Provinha Brasil e Prova Rio), a professora evidenciou, através de suas práticas e de seus relatos, as tensões vividas por ela entre avaliar as aprendizagens dos/as alunos/as e sucumbir aos instrumentos de avaliação de desempenho.

Villas Boas (1995, p.36) nos ajuda a compreender essas tensões vividas pelos/as professores/as quando afirma que “é fácil defender a avaliação diagnóstica e muito difícil desvencilhar-se da classificatória, mesmo porque as exigências legais a impõem”.

A professora do 3º ano apontou, em sua fala, a importância da avaliação informal no seu cotidiano de trabalho, porém, pude observar que os resultados do processo avaliativo dos/as alunos/as, evidenciados por notas e conceitos, foram elaborados a partir dos resultados dos desempenhos desses nos instrumentos formais (provas elaboradas pela professora e provas bimestrais/SME). Não observei outros instrumentos de avaliação que acompanhassem as aprendizagens dos/as alunos/as.

A observação de algumas práticas avaliativas diferenciadas realizadas pelas professoras investigadas e a análise dos documentos me forneceram indícios de que essas práticas pontuais ficaram restritas à dinâmica de trabalho de cada professora, sem uma articulação e uma discussão com o coletivo da escola. Alguns/as professores/as apontaram, em suas falas, a dificuldade do grupo para realizar discussões e reflexões sobre os problemas vivenciados em sala de aula e para trocar experiências de práticas educativas. Pude perceber que os encontros mensais do grupo de professores/as nos Centros de Estudos e os encontros bimestrais nos Conselhos de Classe não representaram um espaço significativo de diálogo e troca entre os/as professores/as e equipe de direção. Os informes administrativos e as avaliações externas foram os assuntos que prevaleceram nas pautas dos Centros de Estudos e as discussões sobre o desempenho dos/as alunos/as, nas diferentes avaliações, se constituiu na pauta principal dos Conselhos de Classe.

Diante das reflexões aqui expostas, avalio que, para se almejar uma escola de qualidade, comprometida com a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, torna-se necessária a instituição de um fórum permanente de formação e discussão que promova o diálogo e a

troca de experiências entre os profissionais envolvidos no processo educativo e que busque, coletivamente, soluções para os problemas vivenciados no cotidiano da escola.

Ficaram também evidenciados os conflitos vividos pela professora do 3º ano no seu primeiro ano na escola e o compromisso de prestar contas de seu trabalho aos pais, à direção e à SME/RJ, através dos resultados de desempenho dos/as alunos/as nos diferentes instrumentos formais de avaliação, ministrados na turma durante o ano letivo. Os modelos de provas e exercícios, utilizados pela professora, em sua maioria, seguiram o modelo de múltipla escolha adotado para as avaliações externas. A estrutura desses instrumentos e a estratégia de treinamento para as avaliações apontam para o empenho da professora Deia em conseguir um bom desempenho dos/as seus/as alunos/as e, conseqüentemente, sua preocupação com a classificação da escola no ranking das escolas públicas municipais e com as premiações prometidas.

A pesquisa forneceu indícios de que essa estratégia de treinamento para as avaliações externas, observada na turma do 3º ano, foi reforçada e legitimada pela política educacional adotada no município, ao implantar, no calendário escolar, as avaliações bimestrais, seguindo o modelo da Prova Brasil e Prova Rio e a instituição dos simulados para essas avaliações.

Compartilhando a rotina da sala de aula, pude perceber que os/as alunos/as e suas famílias eram preparados, desde os anos iniciais, para o ritual de provas. Esse ritual se constituía na revisão dos conteúdos na semana que antecedia as provas, no treinamento das posturas necessárias para a situação de avaliação formal e na importância e reforço dado ao bom desempenho dos/as alunos/as nessas avaliações. Essa preparação para as provas foi observada nas três turmas pesquisadas, nas quais as situações formais e informais de avaliação sempre eram lembradas por professores/as e alunos/as. De acordo com Villas Boas:

(...) os alunos são preparados para serem constantemente medidos, classificados e rotulados, para aceitarem que suas ações e omissões sejam incorporadas ao seu registro pessoal, assim como para aceitarem ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo. (VILLAS BOAS, 1995, p.37)

Analisando os instrumentos utilizados pela escola para comunicar o processo avaliativo realizado com os/as alunos/as (boletim escolar com notas e conceitos e relatórios individuais), encontrei indícios de que não se constituíram em instrumentos de acompanhamento das trajetórias individuais de aprendizagem. Os registros de notas e conceitos representaram o resultado classificatório do desempenho dos/as alunos/as nas diferentes avaliações e não ofereceram dados sobre as aprendizagens dos/as alunos/as. Quanto aos relatórios individuais, as professoras apontaram a ausência de leitores para esses

documentos, constituindo-se, assim, em registros burocráticos, fragmentados e vazios de informações sobre as trajetórias de aprendizagem dos/as alunos/as. Como não existe uma estrutura e um sentido para esses relatórios, que tenham sido construídos e compartilhados pelo grupo da escola, cada professor/a preencheu esses documentos a sua maneira, revelando, assim, “as maneiras de fazer que os sujeitos ordinários criam, ao por em prática políticas culturais impostas” (CERTEAU, 2008).

Observei que os registros significativos não permaneceram na escola como documentos de consulta para os/as outros/as professores/as que participarão da trajetória escolar dos/as alunos/as nos anos posteriores. Esses documentos foram devolvidos para os/as alunos/as e pais, durante o ano letivo, ou ficaram armazenados nos registros particulares de cada professor/a, em forma de anotações das vivências compartilhadas no processo de avaliação informal.

Hoffmann (2001, p.200) nos aponta a importância dos registros do processo avaliativo vivido por cada professor/a com seus/as alunos/as em sua sala de aula, ao afirmar que “entender processos individuais de aprendizagem e valorizar diferenças entre os alunos, exigem registros que favoreçam a análise de singularidades e peculiaridades de desenvolvimento”.

A pesquisa apontou que a implementação, em nosso país, e, mais especificamente, no município do Rio de Janeiro, de políticas educacionais de cunho neoliberal, alicerçadas no paradigma positivista e na meritocracia, vem determinando uma prática avaliativa fundamentalmente classificatória e excludente, deixando à margem do processo educativo uma fatia importante da nossa sociedade. Para alguns autores (AFONSO, 2009; BARRIGA, 2003; ESTEBAN, 2003; FERNANDES, D., 2009; SAMPAIO, 2010), o fortalecimento e a ampliação do sistema de exames, através de avaliações externas e standardizadas, premiações e homogeneização de saberes, fortalecem práticas pedagógicas que enrijecem os processos de classificação e seleção, tradicionalmente presentes no cotidiano escolar, e dificultam a reconstrução do sentido da avaliação como instrumento de promoção e acompanhamento de aprendizagens significativas.

Arroyo nos aponta o importante papel da pesquisa em educação quando afirma que:

Às pesquisas e análises cabe o urgente papel de desvelar essa função política conservadora inerente a essa política de avaliação. Mostrar como reforça lugares e legítimas marginalizações de coletivos, inferiorizações históricas com que a cultura política e o ordenamento social legitimaram séculos de segregação e marginalização. É urgente expor ao debate o lugar e o jogo

político em que se enreda essa política nacional de avaliação dos coletivos populares. (ARROYO, 2009, p.141)

As professoras pesquisadas revelaram compreender que as avaliações externas e o sistema de premiações, decorrentes do desempenho dos/as alunos/as, não contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino oferecida pelo sistema de ensino. No entanto, apontaram suas tensões e contradições no enfrentamento dessas questões.

Apesar de discordarem dos instrumentos de avaliação standardizados e externos, não conseguiram romper com a forma mecânica e classificatória na elaboração de seus próprios instrumentos de avaliação. Questionaram a perda de autonomia em seu trabalho, no entanto mantiveram alguns instrumentos dentro do mesmo modelo classificatório, proposto nos aparelhos standardizados que foram instituídos na rede municipal.

Os relatos coletados e as observações feitas no cotidiano da escola apontaram indícios de que as diretrizes de avaliação, implantadas nos últimos anos, fortaleceram o significado do ensino linear, homogêneo e com hierarquização de saberes, que, historicamente, estruturou o ensino em nosso país; acirraram a competição entre alunos/as, professores/as e escolas; dificultaram a explicitação das verdadeiras aprendizagens e colaboraram para a criação de estratégias que promovem um melhor desempenho dos/as alunos/as nas avaliações em alta escala. O treinamento exaustivo para essas avaliações, através de simulados e exercícios de revisão, é exemplo de estratégias utilizadas, na escola investigada, e legitimadas pela política educacional. Muitas oportunidades de aprendizagens significativas e troca de diferentes saberes foram desperdiçadas em função do tempo utilizado nesses treinamentos para as avaliações externas.

Este estudo também apontou indícios sobre o lugar de menos valia em que o/a professor/a vem sendo colocado em relação ao processo de avaliação de seus/as aluno/as e sobre a perda de autonomia e autoria em seu trabalho. A fala da professora Si ilustra essa reflexão quando explicita sua angústia e preocupação ao ficar de fora da sua sala de aula e ver seus/as alunos/as serem avaliados por um instrumento que ela, professora da turma, não elaborou, sendo aplicado por profissionais estranhos aos/às alunos/as e à comunidade escolar.

As reflexões feitas nesse trabalho abriram novos questionamentos para investigações e análises futuras: Qual o papel do professor dentro das novas políticas educacionais que estão sendo implantadas na educação pública de nosso país? Qual o impacto na educação proporcionado pela entrada de instituições privadas no ensino público? As escolas, preocupadas com seus índices de desempenho, utilizarão estratégias para selecionar alunos/as?

Ao propor a ecologia dos saberes em substituição à monocultura do saber e do rigor, SANTOS (2007, p.29) nos convida a refletir sobre os rumos da educação brasileira neste milênio, quando afirma que “a monocultura invisibiliza diferentes saberes produzindo um “epistemicídio”: a morte de conhecimentos alternativos”. Para o autor (2010, p.56), “a utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes”.

Minha trajetória como professora na rede pública de ensino me faz acreditar na premissa de que todas as crianças são capazes de aprender. No entanto, para que isso aconteça, acredito que seja necessário que as políticas educacionais estejam comprometidas com as aprendizagens e com o direito de todos/as os/as alunos/as ao acesso à escola e à permanência, com sucesso, no processo educativo. Para tanto, torna-se necessário que a escola reorganize suas práticas educativas e, fundamentalmente, reconstrua os sentidos das práticas avaliativas através do diálogo com o coletivo da escola, da reflexão conjunta e da formação continuada dos diferentes atores que compõem o cotidiano escolar. Almejar uma escola de qualidade, democrática e justa é buscar coletivamente caminhos que favoreçam a inclusão e a aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo, J. *Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação*. In: ESTEBAN, M. T. (org.) *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-99

_____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALAVARSE, Ocimar M. *A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.14, n.40, p. 35-50, jan. 2009.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>>. Acesso em 15/07/09.

ALVES, Fátima. *Organização do Ensino Fundamental em Ciclos: contexto e desafios*. Revista Contemporânea da Educação, Rio de Janeiro, v.2, n.4, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/contemporanea.html>>. Acesso em 24/07/2009.

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, I. ; ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Coleção Metodologia e Pesquisa do Cotidiano.

APPLE, Michel W. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro; DP&A, 2005.

ARROYO, M. G.; ABRAMOWISZ, A. (orgs). *A reconfiguração na escola*. São Paulo: Papirus, 2009.

AZEVEDO, J. G. *A tessitura do conhecimento em redes*. In: OLIVEIRA, I. ; ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-68. Coleção Metodologia e Pesquisa do Cotidiano.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. *Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País*. Revista de Estudos Avançados. São Paulo: USP, v.15, n.42, p. 105-132, 2001.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a03.pdf>>. Acesso em 17/07/2009.

BARRETO, E. S. S. *As Escolas com ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem*. In: FETZNER, A. R. (org.) *Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*. Coleção Ciclos em Revista, v.4, p.195-212. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2008.

BARRIGA, A. D. *Uma polêmica em relação ao exame*. In: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 51-82.

_____. *Error y acierto una relación compleja em el campo de la enseñanza*.

II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27/07/09.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96.*

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 20/07/09

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*

Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10/10/2010

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientação para a criança de seis anos de idade.* 2ª ed. Brasília, 2007.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação. Lei 10172/2001.*

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 28/07/09

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano.* 1. Artes de fazer. 15ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESTEBAN, M. T. *Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica.* In: Garcia, R. L. (org.) *Alfabetização dos alunos das classes populares.* São Paulo: Cortez, 1997. p. 42-54.

_____. *Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar.* Niterói: 2009. Disponível em: <<http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso.../Esteban.pdf>> Acesso em 15/07/2010.

_____. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Avaliação no cotidiano escolar.* In: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 5ª ed. p. 7-28.

_____. *Ser Professora: avaliar e ser avaliada.* IN: ESTEBAN, M. T. (org.) São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

_____. *Sala de Aula: dos lugares fixos aos entrelugares fluidos.* *Rev. Port. de Educação*, 2006, vol.19, nº 2, p.7-20. ISSN 0871-9187.

_____. *Diferença, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização.* In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. *Promoção Automática na década de 1950: uma revisão bibliográfica na RBEP.* Brasília, RBEP, V. 81, n.197, jan/abr. 2000.

_____. *A Escolaridade em Ciclos: Práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI.* Rio de Janeiro, 2003. Tese (doutorado). PUC/RJ.

_____. *Escola em ciclos: uma escola inquieta- o papel da avaliação.* In: FETZNER, A. R. *Coleção Ciclos em Revista*, vol.1 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. , 2008. P. 95-109.

_____. *A escolaridade em ciclos: a escola sob nova lógica.* *Cadernos de Pesquisa*, v.35, nº 124, p. 57-82, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0535124.pdf>>. Acesso em 17/07/2009.

_____. *Escolaridade em ciclos: Desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2009.

_____. *A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos da escola obrigatória*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.40, n. 141, p. 881-894, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15742010000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 19/05/2011.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. *Para uma teoria da avaliação formativa*. Rev. Port. de Educação, 2006, vol.19, nº 2, p.21-50.

FERRAÇO. C. E. *Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer*. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.121-150.

_____. *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*. In: OLIVEIRA, I. B; ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Coleção Metodologia e Pesquisa do Cotidiano.

_____. *Pesquisa com o cotidiano*. Revista Educação e Sociedade, v.28, n.98, p.73-95. Campinas, São Paulo: 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23/11/2010.

FETZNER, Andréa R. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. *A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar*. Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 40, p.51-65. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://WWW.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em 14/08/2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana L. S. de. *Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação*. In: ESTEBAN, M. T. (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: 2003 – Série Cultura, Memória e Currículo, vol. 5. p. 57-82.

FREITAS, Luis Carlos (Org.) e outros. *Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2009.

_____. *A internalização da exclusão*. Revista Educação e Sociedade, v.23, n. 80, p.299-325. Campinas: 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15/02/2010.

FREITAS, M. T.; JOBIM S.; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GÓMEZ, A. I. PÉREZ. As funções sociais da escola: da reprodução á reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; Gómez, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

_____ Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação. In: SACRISTÁN, J. G.; Gómez, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____ *O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia*. In: SILVA, F. J.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 47-58.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem escolar*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____ *A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios*. In: FETZNER, A. R. (Org.). A construção de uma escola possível. Ciclos em Revista, v.1, p.113-126, 4ª ed. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2008. p.113-126.

_____ *Organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio aos sistemas de ensino*. In: FRANCO, C. (Org.). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.34-54.

_____ *Escola em ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa*. In: DAVID, Leila. N. B. DOMINICK, Rejany S. (orgs.). Ciclos escolares e formação de professores. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2010. p.49-71.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês, B.; PACHECO, Dirceu, C. *Avaliação e Currículo no cotidiano escolar*. In: ESTEBAN, M. T. (org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____ *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2007.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Regularização Escolar. *Retrospectiva dos 30 anos na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 2008.

- _____. *Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO*. Rio de Janeiro: 1996.
- _____. Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro. Portal da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/>.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Notícias da Educação. Portal da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/>.

SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998. In: SACRISTÁN, J. G.; Gómez, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SAMPAIO, C. S. *Avaliar o processo de aquisição da escrita: desafios para uma professora pesquisadora*. In: ESTEBAN, M. T. (org.) *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 153- 167.

_____. *Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...* Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

_____. *Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de Ensino Fundamental: (in)temporalidades da participação na avaliação pedagógica*. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (orgs.) *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p.71-95.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, B, S; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo. Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2. Ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. *Reflexões sobre a avaliação e a formação de profissionais da educação*. Revista Linhas Críticas, Brasília, v.1, n. 1, p. 31-39, dez. 1995 – mar. 1996. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/.../reflexoes_sobre_avaliacao+benigna_maria.pdf>. Acesso em: 27/02/2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996

ANEXO 1**Questões da Prova Bimestral de Língua Portuguesa do 2º ano/ 1º Bimestre/2010****QUESTÃO 2**

UCI Brasil Ltda.	01289530/0005-98
SALA 04	
ALVIN E OS ESQUILOS	
DATA	INGRESSO
11-01-10	MEIA
19:20	8,50
UCI – Av. das Américas 5000	
www.ingressos.com.br	

MARQUE A PALAVRA QUE VOCÊ ENCONTRA NO INGRESSO DE CINEMA.

- (A) 11-01-10
- (B) 19:20
- (C) FILME
- (D) SALA

QUESTÃO 3

UCI Brasil Ltda.	01289530/0005-98
SALA 04	
ALVIN E OS ESQUILOS	
DATA	INGRESSO
11-01-10	MEIA
19:20	8,50
UCI – Av. das Américas 5000	
www.ingressos.com.br	

ESTE TEXTO SERVE PARA

- (A) ENTRAR NO CINEMA PARA ASSISTIR AO FILME.
- (B) INDICAR O MELHOR FILME EM CARTAZ.
- (C) LEVAR A PIPOCA PARA O CINEMA.
- (D) CONVIDAR PARA UMA FESTA.

QUESTÃO 4

ESTA É A LISTA DE NOMES DA TURMA DO 2º ANO.

	
ENZO	DÉBORA
ARTHUR	KAREN
GABRIEL	ANA
FELIPE	LUANA
ROBSON	VERA

ESTE CARTAZ INDICA

- (A) O NOME DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS DA TURMA.
- (B) A MANEIRA DE ORGANIZAR OS MENINOS DA TURMA.
- (C) O NOME DOS MENINOS E DAS MENINAS DA TURMA.
- (D) A ORDEM DOS ALUNOS NA SALA DE AULA.

QUESTÃO 6

NA HORA DO RECREIO, A TURMA ESTAVA LENDO O CARDÁPIO DA MERENDA ESCOLAR.



FONTE 1: http://www.quandonadaenoticia.blogger.com.br/2008_03_01_archive.html

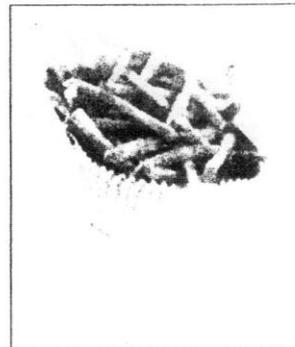
FONTE 2: <http://www.fotosearch.com.br/fotos-imagens>

ESTAMOS PRECISANDO COLOCAR MAIS DOIS ALIMENTOS NESTE CARDÁPIO.
PRECISAMOS ACRESCENTAR

- (A) ALFACE E AZEITONA.
- (B) CENOURA E FEIJÃO.
- (C) MANTEIGA E QUEIJO.
- (D) RABADA E MILHO.

QUESTÃO 8

NA SAÍDA DA ESCOLA, MARIANA FOI LANCHAR.



FONTE 1: http://tvtem.globo.com/banco_imagens

FONTE 2: <http://user.img.todaoferta.uol.com.br>

FONTE 3: <http://1.bp.blogspot.com>

MARIANA COMEU

- (A) HAMBÚRGER – REFRIGERANTE – BATATA FRITA.
 - (B) MISTO QUENTE – SUCO - SORVETE.
 - (C) SALGADO – CHÁ – FATIA DE TORTA.
 - (D) PIZZA – LIMONADA – BRIGADEIRO.
-

Prova Bimestral de Matemática do 2º ano/1º bimestre

QUESTÃO 08

A ESCOLA ONDE RICARDO ESTUDA TEM 134 ALUNOS.

NO NUMERAL **134**, O ALGARISMO QUE OCUPA

A ORDEM DAS UNIDADES É

- (A) 1.
- (B) 3.
- (C) 4.
- (D) 34.



www.petra.art.br

FONTE: www.petra.art.br

ANEXO 2

Questões da Prova Bimestral de Língua Portuguesa do 3º ano/ 2º Bimestre/2010

Texto III

Racionamento de Energia

Verifique o consumo de energia elétrica de alguns aparelhos elétricos, para economizar em sua casa.

	APARELHOS	Potência em watts
5	Ar-condicionado	1.000
	Aspirador de pó	700
	Computador	150
	Ferro de passar	1.200
10	Freezer	400
	Geladeira	200
	Lavadora de roupa	1.800
	Lava-louça	1.500
15	Microondas	1.400
	Secadora de roupa	2.000
	TV 20 polegadas	1.000
	Ventilador	100

Revista, Ciência Hoje das Crianças. Setembro 2001. p. 23. (adaptado)

QUESTÃO 5

Os aparelhos que têm o mesmo consumo de energia são

- (A) aspirador de pó e ventilador.
- (B) ar-condicionado e TV 20 polegadas.
- (C) computador e lava-louça.
- (D) ferro de passar e geladeira.

Texto V

Angélica, ao sair de uma loja, recebeu o seguinte comprovante:

FILIAL		AGÊNCIA	
CNPJ 0001-39		INSC. MUN. 00.	
Lavamos Qualquer Tipo de Cortinas e Tapetes Especialidade em Lavagem a Seco			
- Largo da Glória - Tel.: 222			
Data	19/04/10	Nº	0114
Rua	da Glória	Nº	90
Tel		Aptº	102
QUANT.	PEÇAS	P. UNT.	PREÇO TOTAL
	COSTUMES		
	CALÇAS		
	PALETÓS		
	VESTIDOS		
	TAILLEUR		
	SAIAS		
	GUARDANAPOS		
	BLUSAS		
	CAMISAS		
	BLUSÃO		
	LENÇÓIS		
3	COLCHAS		
1	TOALHAS DE BANHO		
1	TOALHAS DE ROSTO		
1	TOALHAS DE MESA		
	CUECAS E MEIAS		
1	FRONHAS E LENÇÓIS		22,00

Em caso de extravio de roupas o cliente será indenizado em 5 vezes o valor da lavagem.
Nº 9. Após 60 dias o cliente perderá o direito de reclamar. Não nos responsabilizamos
por roupas em mau estado. OBS: Após 60 dias os preços serão reajustados.

QUESTÃO 8

Este comprovante nos indica que Angélica saiu da

- (A) padaria.
- (B) livraria.
- (C) lavanderia.
- (D) farmácia.

QUESTÃO 9

O comprovante nos indica que a loja trabalha com os seguintes produtos:

- (A) pães.
- (B) livros.
- (C) tecidos.
- (D) remédios.

ANEXO 3

Exemplos de questões de Provas Bimestrais/2010 elaboradas pela professora do 2º ano.

Língua Portuguesa/2º ano/2º bimestre/2010

E. M. _____

RIO DE JANEIRO, 6 DE julho de 2010

NOME: _____

TIA CRISTIANE – TURMA 1202

AValiação DE PORTUGUÊS

LEIA O TEXTO ABAIXO COM ATENÇÃO E RESPONDA AS PERGUNTAS.

7ac. (7,8)

Prod. de Texto = sua produção escrita é muito boa, mas devemos explorar mais as figuras de linguagem acrescentando mais elementos ao texto

O leão e o ratinho

Um ratinho passeava distraída pela mata. Quando se viu entre as patas de um leão. Ficou tão assustado que mal conseguia ficar de pé. O leão deu uma olhada para baixo e falou:

- Calma, ratinho, não tenha medo de mim! Hoje estou de bom humor e não vou lhe fazer mal algum.

O ratinho agradeceu e sumiu mato adentro. Dias depois, o leão caiu numa rede de caçadores. Urrando, debatia-se, mas quanto mais tentava se livrar da armadilha, mais preso ficava.

O ratinho, reconhecendo o rugido do leão que lhe poupava a vida, aproximou-se e roeu as malhas da rede até abrir um grande buraco por onde o leão saiu, muito aliviado e agradecido.

Moral: Os pequenos amigos podem se revelar os melhores e mais leais aliados.

1 – Qual o título do texto?
O Leão e o Ratinho. ✓

2 – Por onde o ratinho passeava o ratinho?
Ele passeava na mata. ✓

3 – Quem o ratinho encontrou pelo caminho?
O Leão ✓

4 – Por que o leão não comeu o ratinho?
Porque ele queria ser amigo. Porque ele estava de bom humor.

5 – O que aconteceu com o leão dias depois?
O Leão caiu na rede. ✓

6 – Quem salvou o leão?
o ratinho ✓

Matemática/2º ano/ 2º Bimestre/2010

DE JANEIRO, ____ DE _____

NOME: _____

TURMA _____

ASSIGNATURA DE MATEMÁTICA

A E-RESOLVA OS PROBLEMAS COM ATENÇÃO (CADA CERTO = 2 PONTOS):

6

Pedro e Ricardo colecionam figurinhas juntos. Pedro tem 19. Ricardo tem 13 figurinhas a mais que Pedro. Quantas figurinhas tem os dois juntos?

$$\begin{array}{r} d | u \\ 19 \\ + 13 \\ \hline 33 \end{array}$$

Eles ficaram com 33 figurinhas.

Aninha ganhou 3 panelinhas novas. Ela já tinha 9 panelinhas. Com quantas panelinhas Aninha ficou?

$$\begin{array}{r} 13 \\ + 9 \\ \hline 22 \end{array}$$

Ela ficou com 12

João recebeu 24 reais de seu avô. Foi ao shopping e gastou 15 reais. Com quantos reais João voltou para casa?

$$\begin{array}{r} d | u \\ 24 \\ - 15 \\ \hline 09 \end{array}$$

Ele ficou com 09 reais.

Ângela tem 9 anos. Daqui a 4 anos, qual será sua idade?

$$\begin{array}{r} d | u \\ 09 \\ + 04 \\ \hline 13 \end{array}$$

Ela vai ter 13 anos

Exemplos de questões de Provas Bimestrais/2010 elaboradas pela professora do 3º ano.
Língua Portuguesa /3º ano/2º bimestre/2010.

Texto 1

Veja este texto e complete as questões 1, 2 e 3.

NOTA DA AVALIAÇÃO: 10

Conceito MB

Acertos: 9

Erros: 0

QUESTÃO 1

No texto acima, a palavra "COLAR" refere-se a

- (A) copiar do colega.
 (B) andar sempre junto a um colega.
 (C) unir com cola.
 (D) fazer uma jóia.

QUESTÃO 2

A expressão do garoto, no texto: "Incentive seus alunos a colar", demonstra

- (A) tristeza.
 (B) raiva.
 (C) nojo.
 (D) alegria.

QUESTÃO 3

O texto 1 é

- (A) uma propaganda.
 (B) uma carta.
 (C) um bilhete.
 (D) um poema.

Matemática/3º ano/2º Bimestre/2010

ESCOLA _____
 Nome: _____ Turma: _____
 Professora: _____ Data: _____

PROVA DE MATEMÁTICA

4. Os agentes de saúde visitaram vários bairros da cidade. Observe o gráfico das visitas em alguns bairros:



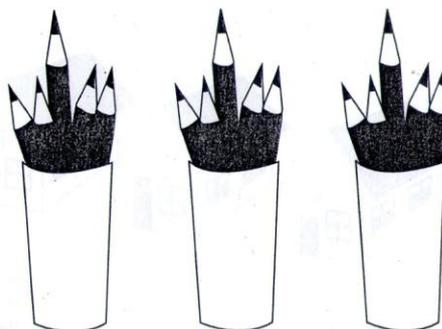
O bairro mais visitado foi:

- (a) Lagoa.
- (b) Tijuca.
- (c) Cascadura.
- (d) Campo Grande.

3. O numeral que vem antes de 91 é:

- (a) 55
- (b) 92
- (c) 81
- (d) 90

3. Na Sala de Leitura, havia 3 potes com 5 lápis em cada um deles. O número total de lápis é de:



- (a) 15 lápis.
- (b) 5 lápis.
- (c) 3 lápis.
- (d) 18 lápis.

4. Represente o valor total:



R\$ 1,00



R\$ 3,00

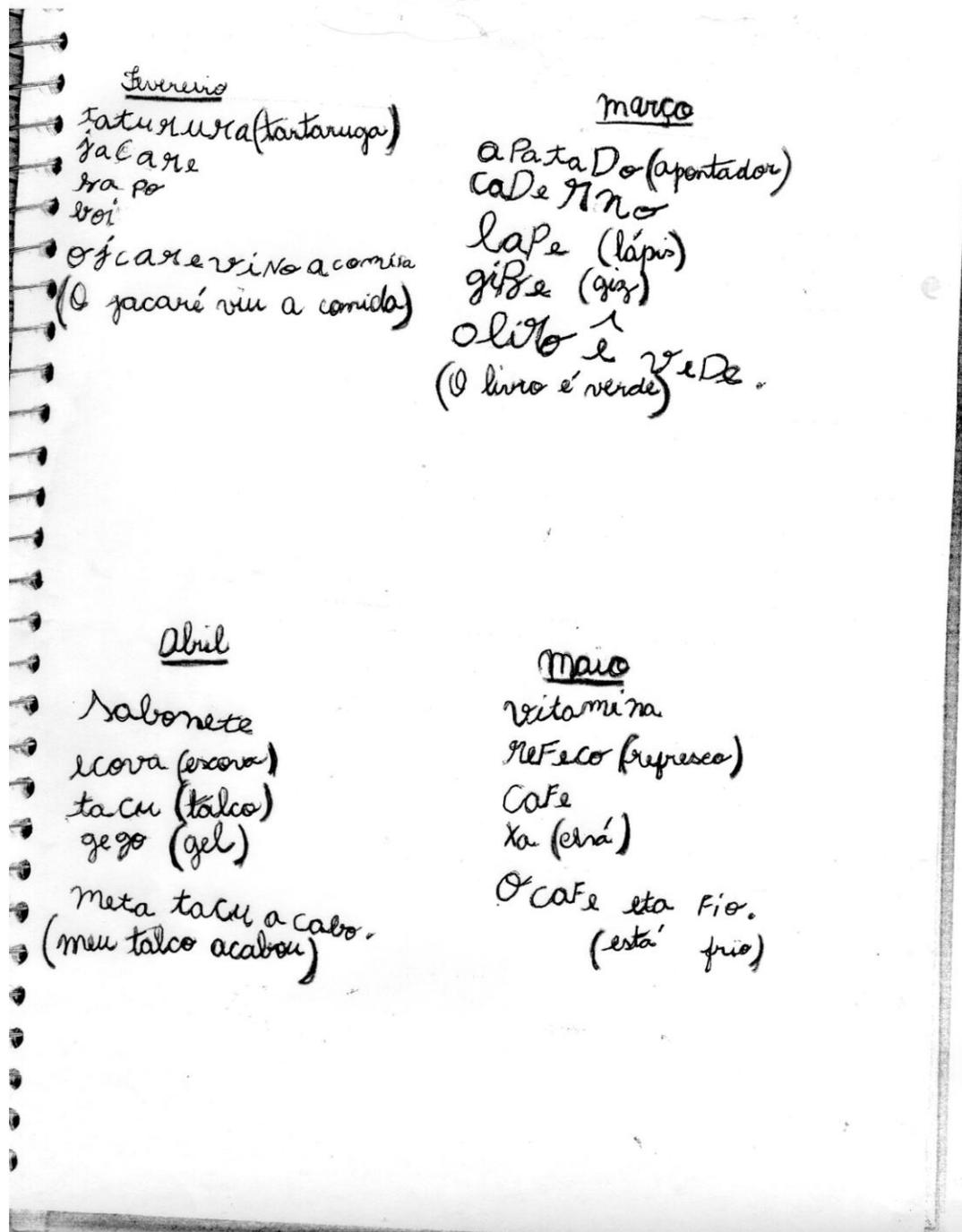


R\$ 4,00



ANEXO 4

Caderno de Sondagem da escrita de uma aluna do 2º ano



junho

Cebolinha.
Pimenta.
alho.
são.

a pimenta é
ardida.

Agosto

ferradeira
martelo
prego
Pa
o martelo é muito
pequeno.

novembro / dezembro

panetone
Árvore
sinos
luz (luz)
A árvore de Natal
tem uma luz
Brilhante. (luz)

ANEXO 5

Exemplos de relatórios individuais

Relatório Semestral de uma aluna do 1º ano

A aluna D está inserida na turma 1102 (classe de alfabetização), vinda de outra escola, com a idade de 5 anos.

No decorrer do 1º bimestre, D demonstrou ser uma aluna inicialmente muito imatura, demonstrando nenhuma vontade inicial e passando a compreender todas as novas regras e a rotina escolar, a aluna, agora, está mais integrada, participativa, organizada e demonstra interesse na aprendizagem. Tem acompanhado as atividades e realizado no tempo esperado. Com relação ao rendimento no 1º bimestre, ela se apresenta na média da turma, evoluindo gradativamente.

O relacionamento é bom com os colegas e com a professora.

Conceito Global: R

Faltas: 2

Relatório bimestral (primeiro bimestre) de um aluno do 2º ano

O aluno necessita de auxílio constante da professora para realizar as atividades propostas e as realiza de maneira muito lenta, pois apresenta bastante dificuldade de copiar do quadro, necessitando de avaliação oftalmológica.

Lê bastante lentamente, com muita dificuldade, mas consegue compreender o que lê.

Sua escrita ainda encontra-se na hipótese silábico-alfabética e às vezes não compreende o que ele mesmo lê.

Em matemática, necessita construir o conceito (a formação) dos números, o conceito de adição e de subtração.

Relatório trimestral de uma aluna do 3º ano

A aluna, no 1º trimestre, teve uma participação pequena às aulas, não demonstrando grande interesse e pouca atenção com sua vida escolar. Isso ficou expresso em sua falta de compromisso com seus deveres de casa.

Seu tempo de concentração é curto, o que interfere no período necessário à execução das atividades propostas; logo as inicia, mas nem sempre as conclui.

Com ainda apresenta dificuldades, possui pouca autonomia ao realizar os trabalhos necessitando de auxílio com frequência.

É muito cuidadosa com seu material e zelosa conservando seus trabalhos limpos e organizados.

Seu relacionamento com a turma é um pouco isolado, isto é, apenas envolve-se com parte do grupo, não querendo relacionar-se com alguns colegas.

Calma e carinhosa costuma estabelecer relações ternas com seus amigos.

Ficou claro que a aluna ainda tem dificuldades em integrar-se ao grupo visto que sua insegurança dificulta seu progresso de uma maneira geral.

Alcançou parcialmente os objetivos propostos para o período e necessita de um trabalho pedagógico em relação aos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse por sua vida escolar e bom relacionamento com seus colegas.

ANEXO 6

Cópia da carta dirigida aos pais dos/as alunos/as da Escola Municipal Futuro

Senhores pais e responsáveis,

Em novembro de 2010, seu filho participará de um projeto muito importante da Secretaria Municipal de Educação Rio de Janeiro. Ele fará parte do Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos do 1º Ano da Rede Municipal de Ensino.

Ele fará duas provas: uma de Matemática, no dia 23 de novembro, e outra de Leitura e Escrita, no dia 24 de novembro. Mas, veja bem, não será uma prova para aprovar ou reprovar o aluno, será uma prova para avaliar a educação, o nosso ensino de maneira geral, e traçar, a partir dos resultados, formas de melhorar, cada vez mais, a alfabetização na nossa cidade.

Por isso, é muito importante que, nesses dias, seu filho não falte à aula. É preciso que ele vá à escola e faça as provas, para que esse processo de avaliação tenha sucesso.

Não se esqueça desta data: 23 a 24 de novembro de 2010- Avaliação dos alunos do 1º ano das escolas municipais do Rio de Janeiro.

Não deixe seu filho de fora!

Secretaria Municipal de Educação

Cópia da carta dirigida à professora alfabetizadora da Escola Municipal Futuro

Caros Professores Alfabetizadores

Realizamos uma diagnose dos alunos do 1º Ano e obtivemos resultados animadores: em Leitura a média da Rede se situou no nível 3 (13,5 acertos) superando o considerado desejável, que é o nível 2; em Escrita, ficamos no limite entre os níveis 2 e 3 (7,4 pontos), lembrando que o desejável era o nível 3. Traduzindo em notas, numa escala de 0 a 10: em Leitura, a média foi 6,7; em Escrita, foi 3,7.

Queremos, pois, parabenizar nossos professores, cuja competência sempre acreditamos. Os resultados obtidos refletem a dedicação que cada professor alfabetizador vem dispensando às crianças da rede e o êxito na difícil tarefa de alfabetizar aqueles que são o futuro desta cidade.

Aproveitamos para informar que, em novembro, haverá nova avaliação para o 1º ano, pois acreditamos que este é o caminho para aprimorarmos o processo ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar a todas as crianças a alfabetização até o final de 2010.

Recebam, com estas palavras, nosso respeito e agradecimento pelo trabalho realizado.

Atenciosamente,

Secretaria Municipal de Educação